Solange Lucas Ribeiro
Maria José Oliveira Duboc
Lucimêre Rodrigues de Souza

Organizadoras

POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UEFS Editora

POLÍTICAS E PRÁTICAS
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SOLANGE LUCAS RIBEIRO
MARIA JOSÉ OLIVEIRA DUBOC
LUCIMÊRE RODRIGUES DE SOUZA
(Organizadores)

Políticas e práticas da educação inclusiva

Feira de Santana - Bahia

2020

Projeto gráfico: *Valdomiro Santana*
Editoração eletrônica: *Zenailda Novais*
Capa: *Ramon Mello*
Revisão de provas: *Os organizadores*
Normalização bibliográfica: *Luis Ricardo Andrade da Silva*
Revisão textual: *Clarisse Lyra*

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

P829 Políticas e praticas da educação inclusiva / Solange Lucas Ribeiro, Maria José Oliveira Duboc, Lucimêre Rodrigues de Souza (Orgs.). – Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.
434p.: il.

ISBN: 978855592105-6

1. Educação inclusiva. 2. Políticas educacionais. I. Ribeiro, Solange Lucas, org. II. Duboc, Maria José Oliveira, org. III. Souza, Lucimêre Rodrigues de, org.

CDU: 376

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695

UEFS Editora,
Av. Transnordestina, Novo Horizonte
Campus da UEFS, CAU III
44.036-900 – Feira de Santana, BA
Telefone: (75) 3161-8380 E-mail: editora@uefs.br

Sumário

Prefácio

Algum tempo atrás, afirmava-se em relação às pessoas com Síndrome de Down que elas poderiam ser reconhecidas a distância, tais eram as marcas que as assemelhavam; o mesmo ocorria com outros grupos: pessoas com Paralisia Cerebral, Espectro do Autismo, Hidrocefalia, Microcefalia; cada um desses grupos era diferençado dos outros, mas seus membros eram percebidos sem diferenças. Nos dias atuais, pessoas com deficiências saem às ruas e ocupam o espaço público devido ao fortalecimento da educação inclusiva, que substitui as instituições e classes especiais existentes, além de absorver diversas minorias que antes não estudavam; também devido à inclusão profissional, que permite aos que têm deficiência trabalhar nos mesmos locais que pessoas sem deficiências, substituindo as oficinas abrigadas e incorporando trabalhadores com deficiência, sobretudo intelectual, que antes não trabalhavam. Essa ocupação do espaço público tende a diminuir, com o tempo, a forma de segregação enunciada no início deste parágrafo, que em boa medida é ainda existente.

No convívio no espaço público, aprende-se a distingui-los, cada qual tem suas especificidades, e, com essa experiência, o preconceito tende a ser superado. Quando se pode interagir, o que era preconcebido pode deixar de existir. Também o fato de que se tornam mais visíveis, dado o aumento de sua presença nas ruas, shoppings, restaurantes, clubes, permite uma percepção que não os distingue na multidão das demais pessoas: quando poucos detêm características que destoam das características da maioria, destacam-se; quando esse número aumenta, tornam-se mais

comuns, menos distintos; a não diferenciação pode poupar esses sujeitos dos olhares que, sem nenhum motivo, somente pela sua existência, deixa-os constrangidos, humilhados.

A multidão, segundo o conto de Poe *O Homem na Multidão*, pode esconder os criminosos, mas pode também, conforme descrito em relação aos grupos visivelmente discriminados, protegê-los do olhar que segrega ao iluminar, que maltrata, mesmo sem intenção; trata-se de um olhar que assassina a possibilidade de não querer ser notado.

Mas a multidão, segundo Baudelaire, traz a possibilidade da paixão, ainda que repentina, como o demonstra o poema *A Passante.* A visibilidade na multidão pode também trazer o olhar acolhedor, que permite a identificação, sendo esta contrária ao preconceito, que é banhado pela idealização, isto é, pela paixão do preconceituoso. Horkheimer e Adorno, em sua análise do antissemitismo publicada na obra *Dialética do esclarecimento,* distinguem o olhar que cobra, o olhar que atravessa sem ver e o olhar acolhedor. Os dois primeiros são próprios do que despreza o interlocutor, enquanto o último é o que permite a vida digna de ser vivida. Nos dias de hoje, temos de considerar também outra forma de olhar: o da indiferença. Ele não cobra, não olha sem ver e tampouco acolhe: vê, mas ignora. E se à vista de todos podemos nos sentir envergonhados, sem a visão do outro não existimos: o olhar do outro nos dá vida, existência. Basta lembrar o belo livro de Saramago, *O Ensaio sobre a cegueira*: a "mulher do médico, a única vidente que restou, teme ficar cega, se ninguém puder vê-la.

Colabora também para a diferenciação das pessoas, antes tomadas pelo grupo a que estavam destinadas, a educação inclusiva, que, como toda educação, deve dar condições para que todos possam aprender e, assim, expressar suas diferenças. Se não há formação, não há diferenciação; com e pela educação, todas as pessoas, independentemente de terem ou não deficiências, podem expressar seus desejos, medos, expectativas, sentimentos, pensamentos; essa expressão se torna a manifestação da

diferenciação, que, felizmente, pode não mais dar lugar ao agrupamento de pessoas sem "face própria". Ao pertencerem à coletividade, e sentindo-se acolhidos por ela, os indivíduos podem apresentar o que antes não era visto, também porque não era manifestado: formas de expressão facial, corporal, modos de vestir, pentear, falar, pensar, que antes não eram possíveis. Poder-se-ia dizer que a educação segregada propicia uma expressão maior, mas essa possibilidade de expressão se potencializa na medida em que há mais pessoas distintas com quem se identificar; quanto mais pessoas diferençadas na convivência, mais numerosas serão as referências para as modificações de todos por meio da identificação.

Certamente, a maior diferenciação das pessoas com deficiência entre si é, como afirmado antes, uma tendência, e há muito a avançar; ainda é comum que sejam colocadas à parte pelo olhar que "congela", mas o caminho parece ser esse: o do convívio de todas as pessoas nos diversos lugares. Por outro lado, há ainda espaços nos quais pessoas com deficiência continuam a ser segregadas: aqueles referentes ao lazer, por exemplo, o que indica a dificuldade de as pessoas com deficiência poderem estar com todos na cidade; mais do que isso, o fato enuncia a dificuldade de se estabelecerem amizades com pessoas sem deficiência que não sejam da família. Decerto, em tempos de frieza nas relações pessoais, é difícil para todos ter e manter amizades; mas mesmo a ilusão de sua existência permite preservar a esperança de que um dia possam de fato existir.

Outro limite colocado à educação inclusiva apresenta-se na expressão "educação especial na perspectiva da educação inclusiva". Esse anteposto à educação inclusiva pode limitá-la e diminuir a potência da realização de seus objetivos; caberia repensar essa forma de enunciação e o que corresponde a ela, pois pode estar expressando uma outra maneira de segregação.

Dado o que foi brevemente apresentado neste prefácio acerca dos avanços e das dificuldades na superação da segregação,

a existência deste livro, com diversos temas e perspectivas sobre políticas e práticas da educação inclusiva, organizado pelas professoras Lucimêre Rodrigues de Souza, Maria José Oliveira Duboc e Solange Lucas Ribeiro, é uma contribuição preciosa para que a violência da discriminação seja enfrentada e para que possamos, em concomitância com a defesa dessa educação, defender uma sociedade inclusiva, que não traga consigo movimentos de retrocesso. É fundamental que todas as divergências e convergências possam se apresentar para que um projeto coletivo substancial seja possível, daí a importância de um livro como este.

José Leon Crochík

Apresentação

As instituições de ensino no Brasil, da educação infantil ao ensino superior, evidenciam cada vez mais a diversidade na sua composição: diferenças de gênero, étnicas, culturais, físicas, sensoriais e tantas outras estão se incorporando ao cotidiano educacional. Por muito tempo estivemos distantes do reconhecimento da complexa relação entre diferenças e desigualdade. A ação dos movimentos sociais — movimento negro, feminista, LGBT, das pessoas com deficiência, entre outros — tem impulsionado e politizado as discussões no sentido de uma nova consciência social, atenta e sensível aos direitos humanos e à cidadania. Para isso contribuíram, sobremaneira, as últimas políticas educacionais de inclusão no país, entendendo-as como construções históricas que tornaram possível o acesso de estudantes anteriormente excluídos do ensino formal. Com isso, a invisibilidade das diferenças vem cedendo lugar, não sem tensionamento, a uma ambiência mais favorável aos novos sujeitos sociais e suas demandas, que atravessam agora, explicitamente, o cotidiano dessas instituições.

As discussões pertinentes às políticas e práticas da educação inclusiva foram contempladas no V Congresso Baiano de Educação Inclusiva, ocorrido na Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) em novembro de 2017. A partir de abordagens diversas, constituem-se os textos aqui apresentados, sob a forma de reflexões, ensaios ou relatos de experiências, cujos autores e autoras sentem-se na responsabilidade de tornar públicos os resultados de seus estudos e pesquisas, numa conjuntura de crise social e de ameaças à autonomia universitária.

Esta coletânea se organiza em duas partes: a primeira reúne sete textos sobre as políticas inclusivas. No primeiro texto, *Por uma política educacional afirmativa: educação para as relações étnico-raciais*, Otto Vinicius Agra Figueiredo apresenta reflexões sobre a legislação educacional brasileira recente no que se refere ao trato político-pedagógico com as diferenças e às relações étnico-raciais no ambiente escolar. O autor torna evidente que a inclusão das temáticas raciais na educação formal foi um processo longo e fundamental para pensar as possibilidades de outro modelo de educação no Brasil. Ele destaca os limites da institucionalização das demandas raciais, considerando que a formação inicial e continuada dos professores não é universalizada, e se atém às possibilidades de construção de caminhos para uma efetiva política educacional afirmativa, que transponha as experiências pontuais ou isoladas.

Em *Políticas e práticas inclusivas no ensino superior: intenções e tensões*, Solange Lucas Ribeiro e Maria José Oliveira Duboc apresentam reflexões sobre a inclusão no ensino superior brasileiro, analisando particularmente elementos que constituem tais políticas no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), situando antes, de forma ampla, aspectos das políticas educacionais inclusivas, a partir das ações do PROUNI, FIES, INCLUIR, PROESP e Bolsa Permanência. As autoras consideram que tais políticas recebem influências que se movem por interesses variados, o que pode justificar o grande número de programas, projetos e ações voltados para determinados grupos, mas desarticulados, porém, das políticas sociais fundamentais. O texto destaca as ações inclusivas na UEFS direcionadas às pessoas com deficiência, dando ênfase à acessibilidade.

Lucimêre Rodrigues de Souza, no texto *Educação inclusiva e participação*, apresenta uma abordagem de participação referida ao ativismo dos sujeitos no exercício da cidadania democrática, como possibilidade de uma vida digna em uma sociedade justa. Para isso, a autora discute a relação entre Educação Inclusiva,

participação e democracia, discorrendo em seguida sobre a percepção da deficiência como produção social, decorrente da hierarquização da sociedade administrada, que ocasiona barreiras para a inclusão social, por meio do preconceito e da discriminação. Trata-se de uma discussão necessária no sentido de mostrar a importância da ação política como elemento fundamental da democracia.

O texto seguinte, intitulado *Políticas institucionais de inclusão no ensino superior*, de Ivete Maria dos Santos e Ana Lúcia Amaral Freitas, tem por finalidade apresentar o caminho percorrido pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) para garantir o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial que ingressam na instituição. O trabalho apresentada dos quantitativos sobre a presença de estudantes auto declarados como público-alvo da Educação Especial na UESC e sobre as atribuições e o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado. A autora identifica entraves que se apresentam como limitantes ao desenvolvimento de um trabalho inclusivo na instituição, mas também identifica esforços no sentido de adequar o desenvolvimento de um trabalho inclusivo.

O texto *Prevenção de deficiências na infância: um estudo do pré natal na estratégia saúde da família*, de João Danilo Batista de Oliveira, Carina Pimentel Souza Batista e Maria Lucia Silva Servo, discute os limites e as possibilidades das ações desenvolvidas pelas Equipes Saúde da Família na atenção pré-natal para a prevenção de deficiências na infância. Os autores apresentam a pesquisa qualitativa, sua metodologia e categorias de análise, indicando que a integralidade constitui o maior desafio para que, de fato, as deficiências na infância possam ser prevenidas, pois consiste no princípio orientador das práticas e da organização do trabalho.

Kercia Cristine Rosário, Mariane de Jesus Batista e Nelma de Cassia S. Galvão, com o texto *Lazer e deficiência: direitos e oportunidades na infância*, abordam a temática das atividades recreativas através da apresentação e da discussão dos resultados

de dois projetos de pesquisa realizados por docentes e discentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, os quais tiveram como recorte a acessibilidade da criança com deficiência aos parques infantis do município de Feira de Santana. As autoras discutem dados preliminares que evidenciam a invisibilidade da criança com deficiência nos espaços de lazer públicos voltados para a sua faixa etária, na medida em que não foram identificados equipamentos adaptados e levando em conta que as adaptações dos espaços, quando existem, são restritas à rampa de acesso ao local no qual os equipamentos sem adaptação estão concentrados.

Para discutir as condições de trabalho de professores e seus desafios na atualidade, Osni Oliveira Noberto da Silva, Theresinha Guimarães Miranda e Miguel Angel Garcia Bordas apresentam o texto *Aspectos e percalços das condições de trabalho dos professores na contemporaneidade*. Os autores evidenciam que o professor cada vez mais está sendo entendido como um trabalhador que presta um serviço técnico, instrumental, burocrático, e que isso o tem impedido de realizar o verdadeiro objetivo da escola, que é a produção e a socialização sistemática do conhecimento e a formação de indivíduos mais autônomos, conscientes e críticos.

A segunda parte do livro é dedicada às abordagens sobre práticas em educação inclusiva. Inicia-se com o texto *Ressignificação das práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla*, de Suzana Alves Nogueira Souza, que, ao abordar o tema, busca repensar a forma como os cursos de formação continuada estão organizados para ressignificar uma proposta de formação docente a partir da presença sensível, da afetividade e da análise das experiências das práticas pedagógicas. Para isso, o texto apresenta uma pesquisa com professoras que atuam no Atendimento Educacional Especial (AEE) a alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla de uma instituição de AEE situada no interior da Bahia.

Sátila Souza Ribeiro, Susana Couto Pimentel e Theresinha Guimarães Miranda, no texto *Recursos tecnológicos e a inclusão*

do estudante surdo na educação superior, analisam os recursos tecnológicos como agentes potencializadores no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos na Educação Superior. Para tanto, abordam a inclusão do estudante surdo na Educação Superior, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, por fim, os recursos tecnológicos e suas possibilidades de utilização por esses estudantes. As autoras consideram que os recursos tecnológicos possibilitam a comunicação e a aprendizagem dos acadêmicos surdos, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da construção do conhecimento e das potencialidades desses sujeitos.

O texto *Perfil de uso dos materiais escolares pelos alunos com deficiência física (DF)*, de Fernanda Matrigani Mercado G. de Queiroz e Lígia Maria Presumido Braccialli, analisa, de acordo com a opinião de professores do Atendimento Educacional Especializado, o uso dos materiais escolares pelos alunos com deficiência física do ensino fundamental. A pesquisa apresentada destaca a grande possibilidade de realização de atividades escolares pelos alunos com DF, utilizando materiais semelhantes aos adotados para estudantes com desenvolvimento típico, indicando que, para alguns casos, a alternativa viável seria a aquisição de materiais adequados ou a adaptação dos materiais existentes, de acordo com o perfil funcional do aluno.

O texto *Blogs educativos pedagógicos: a inclusão nas escolas públicas no sul da Bahia* é o relato de uma experiência de pesquisa realizada por Genigleide Santos da Hora, Luzia Gonçalves Oliveira Silva e Jeane Cafeseiro Santos da Hora. Os resultados apresentados demonstram a necessidade de se aprofundar mais acerca da prática e do uso de blogs educativos para compreender ações das comunidades de aprendizagem, incorporando ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola, além de ressaltar o papel que a sua exploração pode desempenhar na inovação em educação, podendo ser um rico instrumento de aprendizagem, tanto para os graduandos quanto para os alunos com deficiência que frequentam as escolas comuns.

Susana Couto Pimentel, Maria de Fátima de Andrade Souza e Rodrigo da Luz Silva, no texto *Práticas inclusivas na educação superior: condições para a acessibilidade curricular*, apresentam um estudo com coordenadores de colegiados decursos de graduação para identificar percepções sobre as políticas institucionais e práticas de acessibilidade curricular voltadas para a inclusão do estudante com deficiência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O estudo considera que a instituição tem avançado na construção de políticas de permanência desses estudantes regularmente matriculados em seus cursos de graduação, mas aponta a urgência da implementação de um processo formativo que envolva todos os profissionais que atuam no contexto universitário, ainda que sejam perceptíveis ações docentes que demonstram mudança de pensamento e atitudes frente às novas realidades advindas da inclusão.

Katiúscia Anjos Pereira da Silva, Maria Eliane Coelho de Oliveira e Genigleide Santos da Hora, no texto *Planejamento pedagógico para aluno com deficiência intelectual*, se propõem a compreender quais as reais possibilidades de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual (DI) e qual a relevância da Sala de Recursos Multifuncionais nesse processo. As autoras apresentam um estudo feito numa escola da rede municipal de Itabuna que acompanha um aluno com DI. Elas sustentam que o trabalho na Sala de Recursos se centra na resolução dos problemas que limitam a aprendizagem do aluno e enfatizam que a parceria com os demais professores e profissionais pode colaborar para uma prática efetiva da tão almejada inclusão escolar.

O texto *Alguns apontamentos sobre a alfabetização da criança com deficiência intelectual*, de Ana Maria Dias Galvão, apresenta reflexões sobre o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem de alunos com déficit no desempenho da atividade cognitiva e do comportamento adaptativo. Tendo a perspectiva sócio histórico cultural de Vygotsky como principal aporte teórico, a autora afirma que esses alunos podem aprender de maneira satisfatória e

de forma a alcançarem determinados patamares na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual e geral sempre que lhes for fornecido o apoio especial de que necessitam na ordem pessoal e no contexto ambiental onde estão inseridos. Assim, a autora defende que, quando o aluno com deficiência intelectual é mediado de forma adequada na escola, com o apoio da família em seu atendimento especial, fica assegurada sua inclusão escolar e social na preparação para a vida.

José Antônio Souza Matos, no texto *O percurso educativo da pessoa com paralisia cerebral: um estudo de caso,* utiliza a história de vida oral e a análise de conteúdo para examinar os elementos que se apresentam durante o percurso educativo de pessoas com paralisia cerebral numa escola regular, vindas de diferentes lugares sociais. O autor assevera que foram visíveis as emoções dos entrevistados, ao relatarem momentos do percurso educativo que traziam memórias das primeiras relações sociais na escola, em sua maioria prejudiciais e perversas, mas não menos importantes para elas; memórias que ficaram nas lembranças como momentos de superação, de conquista de espaços. Segundo o autor, os entrevistados precisaram lutar muito mais do que necessitavam para ocupar os seus espaços sociais, em virtude da discriminação e do estereótipo imposto pela sociedade.

No texto *Onde estudam os jovens e adultos com deficiência? Uma realidade do município de Feira de Santana - Bahia,* Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de Araujo, Deysiene Cruz Silva e Patrícia Carla da Hora Correia levam em consideração não só a garantia da matrícula, mas, principalmente, como as escolas oportunizam a permanência dos estudantes. O estudo foi realizado em três escolas e duas instituições especializadas a partir de observações e entrevistas. Segundo as autoras, foi possível constatar que a inclusão causa desconforto em alguns professores, enquanto para outros o processo de inclusão ainda não acontece.

Por fim, consideramos que essa coletânea sobre educação inclusiva se impõe como necessária por oferecer um conjunto

de estudos que auxiliam na compreensão de questões sobre as políticas e práticas da educação inclusiva. Sobretudo, em tempos de ameaça à democracia no Brasil, ela serve para avançarmos ainda mais na reflexão sobre uma escola de qualidade para todos, no sentido de afirmação dos direitos sociais e do direito de sermos diferentes.

Luciene Mariada Silva

PRIMEIRA PARTE:
POLÍTICAS INCLUSIVAS

Por uma política educacional afirmativa: educação para as relações étnico-raciais

OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO

Introdução

A conjuntura política do Brasil na segunda metade dos anos de 2010 vem sendo marcada por uma série de retrocessos no que se refere à perda de direitos sociais historicamente conquistados. O golpe jurídico-parlamentar ocorrido no ano de 2016 combinado com o avanço de forças reacionárias promoveram cortes no financiamento de pesquisas, mudanças na política curricular — a exemplo do ocorrido no novo Ensino Médio —, congelamento de investimentos públicos a longo prazo, reforma trabalhista, dentre outras propostas que representam ameaças para a promoção da justiça social e prejuízos para a qualidade de vida da maior parte da população brasileira.

Esse contexto torna nebulosa a visão quando vislumbramos no horizonte os rumos que toma o país e, principalmente, que futuro nos espera e às novas gerações. Mais do que nunca se faz necessário no campo da educação refletir a respeito dos desafios postos a educadores, educadoras, estudantes e a todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos formais e não-formais. Um desses desafios diz respeito ao trato político-pedagógico com as relações étnico-raciais no ambiente escolar e universitário. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a discutir a legislação da

política educacional brasileira no que se refere a tais temáticas e como ela pode ser concebida na perspectiva das ações afirmativas.

O texto está dividido em duas seções. A primeira traça um breve histórico do processo que culminou na aprovação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)(BRASIL, 1996), e a caracteriza enquanto conquista histórica do movimento social negro brasileiro e importante política curricular que reconhece e afirma o legado das populações africanas e afro-brasileiras para a história da humanidade e para a formação sociocultural do Brasil. A segunda seção aborda alguns elementos presentes nos instrumentos normativos e reguladores da Lei nº 10.639/2003, questões dessa política educacional para a Educação Básica e a Educação Superior, além de pontuar algumas correspondências da política educacional para as relações étnico-raciais com ações desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O trabalho concluiu que a legislação educacional que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da educação para as relações étnico-raciais precisa ser concebida como política de ações afirmativas e que sua institucionalização nos sistemas e estabelecimentos de ensino contribui substancialmente para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

Antecedentes históricos

No tocante às relações étnico-raciais, um dos importantes avanços na legislação educacional foi a aprovação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A referida lei, que alterou a LDB, configurou-se como uma política curricular

importante no sentido de produzir criticamente reflexões sobre o eurocentrismo dos currículos escolares que historicamente negaram as contribuições desses povos para a história da civilização e para a formação da sociedade brasileira.

A aprovação da lei na gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva não partiu de iniciativa do poder executivo, mas sim de longo processo de luta social encampada pelo movimento social negro brasileiro no decorrer do século XX. Noutra ocasião, quando tratei da implementação da Lei nº 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Salvador/BA, sintetizei esse processo, retomando a década de 1930, quando houve o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB). Entidade mais importante de sua época e fundada na cidade de São Paulo, a FNB protestou contra a discriminação racial da população negra na sociedade e na recente economia industrializada. Tomou para si a responsabilidade educacional de parte da população negra mantendo curso de alfabetização de adultos, curso ginasial e secundário, escola primária e cursos de formação comercial e social. A FNB tornou-se partido político e se instalou em alguns estados do país, filiando aproximadamente 30.000 pessoas, mas, com a ditadura do Estado Novo do governo Vargas, em 1937 foi obrigada a interromper suas atividades (FIGUEIREDO, 2008).

Criado no Rio de Janeiro em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi igualmente importante por ter reivindicado o reconhecimento dos valores civilizatórios africanos, a inclusão da história dos povos africanos e da África nos currículos da escola formal, a valorização da estética negra, dentre outras proposições. O TEN entendia "[...] que a representação do negro no Brasil era permeada por negativismo e na crença da sua incapacidade." (FIGUEIREDO, 2008, p. 27). Iniciou suas atividades pelo teatro transformando em atores e atrizes pessoas negras da classe trabalhadora e se tornou expressiva frente de luta antirracista (FIGUEIREDO, 2008).

Avançando para as últimas décadas do século XX, surgiram outros grupos sociais do movimento negro no campo educacional, dentre os quais, na cidade de Salvador, destacam-se os blocos afro. Como exemplo, temos o Ilê Aiyê, surgido nos idos de 1970 e iniciando suas atividades no campo cultural, o grupo mantém até o presente atuação na educação através da formação de crianças e jovens das periferias da cidade, assim como outras entidades culturais como o Olodum e o Malê de Balê, com forte engajamento nas comunidades nas quais estão inseridas (FIGUEIREDO, 2008).

No tocante ao ensino de História da África, cabe destacar a criação do Curso de Especialização *Estudo da História e das Culturas Africanas* oferecido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a posterior oferta da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* em onze escolas da rede estadual de ensino de Salvador durante a década de 1980. Tanto o curso de especialização *stricto sensu* como a disciplina na Educação Básica surgiram da atuação de educadores do Grupo de Educação Robson Silveira da Luz ligados ao Movimento Negro Unificado (MNU) do estado da Bahia, que articularam outras entidades do movimento negro baiano, o CEAO/UFBA e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia para que o curso e a disciplina pudessem ser criados (FIGUEIREDO, 2008).

Na década de 1990, houve a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contendo o volume Pluralidade Cultural como tema transversal da Educação Básica. Esse foi o primeiro documento oficial do MEC reconhecendo a existência da discriminação racial no país e apontando a necessidade do trabalho com a diversidade étnica e cultural no âmbito dos currículos escolares.

> É no currículo que o nexo entre representações e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais — e sobre os diferentes grupos sociais

> — estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. (SILVA, 1995a, p. 200).

O breve histórico apresentado demonstra que o processo de inclusão das temáticas raciais na educação formal foi longo, certamente não foi fácil, mas fundamental para pensar possibilidades de outro modelo de educação para o país. Como dito anteriormente, enquanto política curricular, as alterações trazidas pela Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que também alterou a LDB e incluiu a História e Cultura dos povos Indígenas nos Ensinos Fundamental e Médio, questionam as representações sociais que os grupos historicamente subalternizados — negros e indígenas no Brasil — sempre tiveram no texto curricular[1] escolar.

Relações étnico-raciais e política educacional

A aprovação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003 exigiu a criação de instrumentos normativos para regulamentação e consolidação de políticas educacionais sintonizadas com a promoção de uma educação inclusiva e antirracista. No ano seguinte, o Conselho Nacional da Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução nº 01/2004 (BRASIL, 2004b), que, respectivamente, estabeleceu e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004c). Somente em 2009, contudo, foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

[1] Texto curricular compreendido como conteúdos escolares, manuais e livros didáticos, datas comemorativas, imagens e cartazes eventualmente expostos nas escolas, dentre outros formatos e elementos que contribuem para a construção do conhecimento sistematizado e das identidades sociais dos sujeitos.

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, doravante Plano Nacional de Implementação (BRASIL, 2009).

Pode-se dizer que a Lei nº 10.639/2003 se configura como uma modalidade de ação afirmativa, na medida em que valoriza o legado histórico e cultural das populações afro-brasileiras e africanas para a formação social e política da sociedade brasileira bem como para a história da humanidade, além de promover educação para relações étnico-raciais equânimes entre os diferentes sujeitos e grupos étnico-raciais[2]. O Parecer CNE/CP nº 03/2004 caracteriza essa modalidade de política:

> É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições

[2] Quando referenciadas nas instituições de ensino superior, comumente as ações afirmativas são associadas apenas às políticas de reserva de vagas (cotas). Vale dizer que a política de cotas é uma modalidade de ação afirmativa, que se configura num conjunto de ações, sejam públicas ou privadas, facultativas ou compulsórias, direcionadas a determinados grupos sociais com histórico de discriminação e exclusão com o objetivo de promover a justiça social.

> materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004a, p. 2-3).

A citação acima é ilustrativa e traduz o espírito de como uma política educacional na perspectiva das ações afirmativas contribui significativamente para a educação de qualidade para todos, da forma democrática e republicana, e não apenas para negros e indígenas, mesmo quando estes são os principais sujeitos para os quais tais políticas são pensadas inicialmente. O Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004a) explicita a importância do conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, mas extrapola tal dimensão quando aponta para uma política de reconhecimento e valorização da população negra brasileira, fazendo, com isso, frente a todas as formas de discriminação e racismo.

Outro importante contributo do documento é afirmar a necessidade da desconstrução do mito da democracia racial. Apesar de ser combatido há décadas pelo movimento social negro, sucintamente, o mito da democracia racial alimenta crenças de que, se pessoas negras permanecem nos piores indicadores sociais do país, é por falta de esforço ou competência individual, e não em virtude das estruturas hierárquicas seculares e assimétricas de poder que se mantêm no país e são responsáveis pela reprodução das desigualdades[3]. Ademais, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004a) considera que reconhecimento também é divulgação, respeito e valorização dos processos de resistência negra no Brasil, protagonizados por africanos que foram

---

[3] Para compreender melhor o mito da democracia racial no Brasil, consultar *Sociologia do negro brasileiro*, de Clóvis Moura (1988), e *A integração do negro na sociedade de classes*, *volume I* de Florestan Fernandes (1978).

escravizados e, na contemporaneidade, por seus descendentes, individual e coletivamente.

As recomendações presentes no documento não podem ser interpretadas como essencialismo racial ou arroubo militante. Desde as décadas finais do século XX, estudos demonstram a reprodução das desigualdades raciais por diferentes formas nos sistemas e instituições escolares por meio do livro didático, das relações professor/aluno e aluno/aluno, dos currículos escolares e por outros mecanismos estruturais; cito exemplarmente os estudos de Carlos Hasenbalg (1979), Esmeralda Negrão (1987), Ana Célia da Silva (1995b), Fúlvia Rosemberg (1996) e Eliane Cavalleiro (1998).

Nos idos dos anos 2000, se consolidaram nas universidades brasileiras pesquisas com temáticas que relacionaram racismo e educação, fortalecidas pela criação de diversos espaços de produção científica e acadêmica. Neste ponto cabe destacar a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), especialmente nas instituições de ensino superior públicas; da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que organiza a cada dois anos o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE) e que disseminou a organização de associações e congressos estaduais e regionais de pesquisadores negros Brasil afora; o Grupo de Trabalho (GT) 21 — Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); grupos de pesquisa e extensão e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, dentre tantas outras iniciativas.

Por certo, este movimento acadêmico em torno de questões raciais ampliou significativamente a produção do conhecimento e a expertise no sentido de orientar políticas públicas no campo educacional, sendo um resultado significativo o conjunto de publicações e ações promovido pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ligada ao MEC durante as gestões presidenciais petistas. Contudo,

em que pese a consolidação da temática no âmbito científico e acadêmico, pesquisadores negros estão em número muito menor quando comparados com o total de pesquisadores em atividade nas universidades brasileiras. Vale lembrar que professores negros representavam no início dos anos 2000 menos de 1% do total de docentes em cinco das maiores universidades públicas do país (CARVALHO, 2003).

Destinado pelo MEC como principal formulador e executor das políticas educacionais no âmbito do governo federal e indutor das políticas desenvolvidas em municípios e estados da federação, além de responsável por desenvolver o texto inicial do Plano Nacional de Implementação para a Lei nº 10.639/2003, o GT Interministerial (MEC/MJ/SEPPIR) elaborou o documento *Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003*, lançado em novembro de 2008 (BRASIL, 2008b). Nele foram estabelecidas metas e estratégias a serem desenvolvidas pelos poderes executivos e legislativos, pelos conselhos municipais, estaduais e nacional de educação e demais instituições públicas para a implementação e institucionalização da Lei nº 10.639/2003 nos diferentes sistemas de ensino do país. O documento ressaltou a importância da transparência das ações governamentais e a necessidade do controle social realizado pelas organizações e movimentos da sociedade civil organizada (BRASIL, 2008b).

O objetivo geral do documento reconhece o racismo institucional presente nas instituições escolares e sistemas de ensino como prejudicial a estudantes e adultos negros e a necessidade do enfrentamento de práticas excludentes:

> Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino

> que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas. (BRASIL, 2008b, p. 11).

Do ponto de vista da luta política, é relevante destacar a institucionalização das demandas raciais que há décadas estavam restritas às discussões e aos fóruns e setores dos movimentos sociais. Reconhecer a existência do racismo estrutural e institucional nos documentos oficiais instituindo normativas em diálogo com setores da sociedade civil é, sem dúvida, um passo importante e um instrumento de luta que devem ser considerados como grandes conquistas, especialmente do movimento negro. O documento *Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003* (BRASIL, 2008b) pretendeu também se articular com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ser base para a inclusão da dimensão da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos processos de revisão do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) vigente na época e na elaboração do futuro PNE, que viria a ser aprovado em 2014.

Resultados de trabalhos e avaliações realizados no âmbito da SECADI/MEC indicavam que a não universalização das ações previstas no conjunto normativo que pautou uma política educacional voltada para a educação das relações étnico-raciais, constituído pela Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/04, levava à necessidade de institucionalizar as ações desde um plano nacional, documento mais amplo e específico. Deste modo, o Plano Nacional foi estruturado a partir dos seis eixos estratégicos propostos no documento *Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003*, a saber: 1) fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e

mecanismos de participação social; 5) avaliação e monitoramento; e 6) condições institucionais (BRASIL, 2009)[4].

O Plano Nacional de Implementação constitui um texto denso e traz as atribuições: dos sistemas de ensino; dos conselhos de educação; das instituições de ensino das redes públicas e particulares; das coordenações pedagógicas; dos grupos colegiados e núcleos de estudos como os NEABs e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial; de todos os níveis de ensino (da Educação Infantil a Superior); das modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos e Educação Tecnológica e Formação Profissional; e, por fim, da educação em áreas remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2009). O Plano Nacional de Implementação articula todos os instrumentos normativos e regulatórios da legislação para a educação das relações étnico-raciais anteriormente citados.

Tendo em vista o objetivo da publicação na qual se insere a reflexão que ora apresento, destacarei as orientações do Plano Nacional de Implementação em duas direções. A primeira para as instituições de ensino das redes públicas e privadas, pensando particularmente nas escolas da Educação Básica. Para tanto, adotarei como referência os resultados da pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes (2009), primeira que apresentou dados nacionais sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. Num segundo momento, me dedicarei às instituições de Educação Superior, por serem as responsáveis pela formação inicial dos professores que atuarão na Educação Básica. Neste ponto do texto apresentarei as ações adotadas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada no interior do Estado da Bahia, a fim de exemplificar a adoção de políticas de ações afirmativas com fito ao Plano Nacional de Implementação.

[4] Para melhor conhecimento sobre as metas, atores envolvidos e prazos de execução desde os eixos estruturadores previstos no Plano Nacional de Implementação, sugiro consulta ao item denominado *Metas norteadoras e períodos de execução* do referido documento (BRASIL, 2009).

Trago literalmente o conteúdo do Plano Nacional de Implementação quanto às atribuições das instituições das redes públicas e particulares de ensino:

> a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11.645/08;
> b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais, de acordo com sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004;
> c) Responder em tempo hábil as pesquisas e levantamentos sobre a temática da Educação para as Relações étnico-raciais;
> d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática;
> e) Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;
> f) Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações étnico-raciais;
> g) Detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares. (BRASIL, 2009, p. 38).

A pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03* contou com apoio e financiamento da SECADI/MEC e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil. Foi desenvolvida e coordenada pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) e teve como principal objetivo "[...] identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/03." (GOMES, 2012, p. 8). De âmbito nacional, investigou *in loco* 36 escolas das redes públicas estaduais e municipais presentes em todas as regiões do país (seis em cada região do país e 12 no nordeste, dada sua extensão territorial) e analisou as práticas pedagógicas utilizadas, o nível de enraizamento da legislação nos sistemas de ensino, bem como as reais condições para implementação da Lei nº 10.639/2003.

O estudo foi organizado a partir de três eixos: o primeiro se referiu à institucionalização da Lei nº 10.639/2003 nos sistemas públicos de ensino, tendo como foco as realizações das Secretarias de Educação municipais e estaduais; o segundo se voltou para atores sociais envolvidos com a implementação da referida Lei, levando em consideração seu reconhecimento enquanto resultado do processo de luta política que envolveu especialmente o movimento social negro, as universidades brasileiras, o MEC e outras esferas do Estado; e o terceiro e último eixo teve como base a sustentabilidade das experiências a partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas investigadas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

Em artigo que trata dos dados e conclusões gerais da pesquisa, Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) pontuam os principais resultados encontrados a partir do trabalho realizado nas 36 escolas:

a) Segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei.
b) As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.
c) Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/203 e suas *Diretrizes*, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou 'lei dos negros'.
d) As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade.
e) A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estritamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de

professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas.

f) O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral.

g) No caso da gestão, é importante destacar que a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas relaciona-se à democratização da gestão escolar, ou seja, da instituição de canais democráticos que garantam a efetiva participação, de aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas de poder autoritário, que permeiam as relações sociais e as práticas educativas (DOURADO, 2003).

h) Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/As estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento

> conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras.
> i) As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro.
> j) A ação indutora das Secretarias de Educação — somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada — revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas *Diretrizes*.
> k) Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa. (GOMES; JESUS, 2013, p. 30-31).

Os autores concluíram que os desafios para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 são grandes. Não há uma uniformidade no processo: em alguns sistemas e instituições de ensino é avançado, noutros caminha lentamente e em outros tantos a implementação é marcada pela descontinuidade. No entanto, é certo que algum movimento está acontecendo no interior dessas escolas e sistemas. A obrigatoriedade imposta pela

lei tem desvelado as mais diversas situações e contextos, desde a legitimação de práticas pedagógicas antirracistas já existentes, passando pela construção de novas estratégias até o desvelamento de posições equivocadas, intolerantes e até mesmo racistas no interior das escolas e sistemas. O certo é que todos os sujeitos da gestão escolar, dos sistemas de ensino, bem como docentes e os processos de formação inicial e continuada de professores têm sido mobilizados e desafiados quando se pensa na educação para as relações étnico-raciais (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

Quanto às atribuições das instituições de Ensino Superior, o Plano Nacional de Implementação determina:

> a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à Educação para as Relações étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no § 1 do art. 1, da Resolução CNE/CP n. 01/2004;
> b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
> c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008;
> d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de

> História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11.645/2008;
> e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
> f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
> g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL, 2009, p. 39-40).

De um modo geral, sobretudo a partir da adoção das políticas de ações afirmativas, particularmente dos sistemas de cotas, desde os anos 2000 as universidades públicas têm desenvolvido algumas atividades e ações na direção das orientações do Plano Nacional de Implementação. Por certo, esse processo é facilitado quando há NEABs ou grupos correlatos e/ou certo nível de institucionalização dessas temáticas e demandas na gestão da universidade, tal como a criação de Pró-Reitorias de Ações ou Políticas Afirmativas ou setores que tenham finalidade correlata.

Na UEFS, especificamente no que se refere às orientações do Plano Nacional de Implementação sobre a inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares para a formação de professores, existe desde 2001 o componente curricular *Relações étnico-raciais na escola* como disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Música, Filosofia e Química. O estabelecimento do componente curricular contou com forte atuação estudantil, notadamente desde o Núcleo de Estudantes Negros da UEFS (NENUEFS) — espaço que integrei e atuei enquanto estudante de graduação — que propôs ao colegiado de Pedagogia a inclusão

da disciplina por ocasião da reformulação curricular do curso no início dos anos 2000. A proposta foi aceita pelo colegiado e pelos professores e estudantes que participaram do processo de reformulação, sendo que inicialmente o componente curricular compôs a grade de disciplinas optativas. Por força da Lei nº 10.639/2003 e com novas reformulações curriculares do curso, a disciplina passou a compor o quadro de disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia.

Os outros três cursos mencionados foram criados recentemente e incorporaram *Relações étnico-raciais na escola* na grade de disciplinas obrigatórias. Nas demais licenciaturas da UEFS (História, Geografia, Educação Física, Matemática, Física, Biologia, Letras Vernáculas, Letras com Línguas Estrangeiras — Francês, Inglês e Espanhol) o componente curricular permanece como disciplina optativa, mas alguns cursos possuem componentes curriculares que, de algum modo, trazem abordagens pretendidas pela Lei nº 10.639/2003[5]. Como exemplos, a licenciatura em Biologia possui o componente curricular *Pluralidade cultural e inclusão escolar* como obrigatório; e o curso de História adotou *História da África* como componente curricular obrigatório e *Antropologia dos Povos Indígenas* como disciplina optativa. Os cursos de licenciatura para a formação de professores em serviço oferecidos no âmbito do Programa Nacional de Formação para Professores da Educação Básica (PARFOR) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade Educação à Distância encamparam *Diversidade Cultural e Relações Étnico-raciais* como disciplina obrigatória.

[5] No início de 2018 o Fórum das Licenciaturas da UEFS definiu que todos os cursos de licenciatura teriam um núcleo comum a partir da proposta institucional de formação de professores. Esse núcleo comum compõe a dimensão pedagógica e constitui um conjunto de componentes curriculares oferecidos pelo Departamento de Educação para todas as licenciaturas, dentre os quais *Relações étnico-raciais na escola*. Com reformulações curriculares em curso, projeta-se que a partir de 2019 a disciplina seja obrigatória para todas as licenciaturas da UEFS.

Esses exemplos são importantes para demonstrar ganhos que o processo de institucionalização da temática educação e relações étnico-raciais pode ter na universidade no âmbito da formação inicial de professores. No entanto, percebe-se o quanto ainda é preciso avançar para que essa formação inicial seja universalizada em todos os cursos de formação, uma vez que a experiência da UEFS reflete quão distintas podem ser as concepções da importância da temática na formação docente, especialmente se consideramos a autonomia departamental.

Neste ponto há que se refletir sobre um dos limites da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos Ensinos Fundamental e Médio, deixando "de fora" a Educação Infantil e o Ensino Superior. Obviamente, essas lacunas foram preenchidas com os instrumentos regulatórios já citados aqui, que expandiram a obrigatoriedade para todos os níveis e modalidades da organização da educação nacional, mas o fato de não ter constado no texto da lei que alterou a LDB fragilizou a pauta na educação superior. Quer dizer, no âmbito da educação superior ficou muito mais no plano da orientação/recomendação do que na obrigatoriedade legal.

Vale ainda registrar que, ampliando o olhar das recomendações previstas no Plano Nacional de Implementação para as instituições de ensino superior, a UEFS completou no ano de 2017 dez anos de implantação do sistema de reserva de vagas nos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas (autodeclarados negros e não-negros), indígenas e quilombolas. Ademais, mantém o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF), e criou em 2014 a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e de Assuntos Estudantis (PROPAAE).

A vida universitária na UEFS movimenta-se também pela participação de docentes filiados à Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (ADUFS-BA) no *GT*

de política de classe para as questões étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual; pelos coletivos e grupos organizados ligados ao movimento estudantil como o NENNUEFS, o Coletivo Quitérias da Diversidade e os coletivos feministas Olga Benário, Ana Montenegro e Juntas, dentre outros coletivos e grupos políticos que atuam no movimento estudantil e no político-partidário; e, por fim, pelos estudantes quilombolas e indígenas organizados nas Residências Universitárias. Esses espaços e grupos militam na esfera das ações e políticas de identidade e em torno de pautas de reconhecimento identitário, visando a autodeterminação e — no caso do movimento estudantil — a ampliação e consolidação das políticas de permanência na universidade.

Essa síntese reflete duas dimensões importantes no interior da UEFS: a primeira ligada ao que está no nível da gestão, que se reflete diretamente, em algum grau, no processo de institucionalização de temáticas e demandas; e a segunda, de raízes e conexões nos movimentos sociais intra e extramuros que lançam luz ao nível de reflexão, amadurecimento político e perspectiva de luta política protagonizados pelos sujeitos sociais na construção de uma universidade e sociedade democráticas e plurais.

Conclusão

A reflexão que o presente trabalho se propôs a realizar demonstrou um breve histórico protagonizado por educadores, educadoras e ativistas do movimento social negro brasileiro que resultou na aprovação da Lei nº 10.639/2003. Foram analisados alguns aspectos da legislação educacional e dos instrumentos normativos e regulatórios que tratam do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica e na Educação Superior com destaque para algumas ações desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual

de Feira de Santana. Nesse sentido, foi possível apontar alguns limites e possibilidades da legislação educacional brasileira no que tange à promoção da educação para relações étnico-raciais equânimes. Caracterizou-se essa legislação educacional como potencializadora de políticas de ações afirmativas através de desdobramentos e ações em diferentes níveis e sistemas de ensino. A defesa e os investimentos públicos das políticas educacionais afirmativas e o fortalecimento de sua institucionalização nos sistemas e estabelecimentos de ensino, sem dúvida, colaboram para a construção de uma educação plural que se pretende democrática e inclusiva.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: CNE, 2004c.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003**. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília, DF: MEC/SECAD; UNESCO, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. *In:* SILVA, P. aB. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: INEP, 2003. p. 161-191.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FIGUEIREDO, O. V. A. **Uma breve reflexão sobre a implantação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006)**: a parceira SMEC e CEAFRO. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

GOMES, N. L. (coord.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Projeto de pesquisa financiado pelo Ministério da Educação. 2009.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

ROSEMBERG, F. Educação infantil: classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 1995b.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In:* SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a. p. 190-207.

Políticas e práticas inclusivas no Ensino Superior: intenções e tensões

SOLANGE LUCAS RIBEIRO
MARIA JOSÉ OLIVEIRA DUBOC

Introdução

A educação inclusiva vem sendo defendida com muita ênfase nas últimas décadas. Sua adoção remete a argumentos vários como direitos humanos, sociais e educacionais, o que vem premindo os sistemas de ensino a darem conta de novas demandas e, em decorrência, tem atingido sobremaneira a educação básica e ecoado no ensino superior, que não pode ficar alheio aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), os quais requerem mecanismos de acesso e de permanência compatíveis com as expectativas deste nível de ensino. Nesse sentido, constata-se a expansão das matrículas em instituições de Ensino Superior e o aumento, também, das pessoas com algum tipo de deficiência.

A partir deste quadro, é importante focalizar a atenção nas características próprias do ensino superior, particularmente nas das universidades que historicamente resistiram e seguem resistindo à presença de diversos grupos sociais e de pessoas. Agora, essas instituições se deparam com a necessidade de implementar políticas e práticas que venham a contribuir para reduzir ou anular esta resistência, de forma a atender ao direto de uma educação para todos. Este direito, fundamentado no

princípio da inclusão, desafia qualquer forma de exclusão e busca romper com os sistemas segregacionistas de ensino e com a visão de estudante padrão e ideal.

Com base nesse cenário, o presente artigo busca contribuir com as reflexões que vêm sendo desenvolvidas no campo da inclusão no ensino superior brasileiro. Para tanto, buscamos apresentar e analisar alguns elementos que constituem as políticas no ensino superior, particularmente no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, da qual fazemos parte na condição de docentes e pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) e partícipes do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana (NAU). Trata-se de uma temática muito recente, não há muitos dados sobre a efetivação das medidas existentes, por isso a importância de se discutir o desenvolvimento e a concretização da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, o quanto se está se avançando, nesse contexto, e o que ainda precisa ser melhorado.

Políticas educacionais inclusivas para o Ensino Superior

As políticas educacionais situam-se em um contexto amplo, complexo e envolvem abordagens e questões variadas, de forma que Monlevad (2002, p. 42) as definem como "um conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade." Com base nesse entendimento, as Políticas Educacionais Inclusivas são exercidas por diferentes instrumentos com a intenção de efetivar seus objetivos, os quais carecem de ser legitimados pela sociedade. Nessa perspectiva, Ball e Mainardes afirmam que políticas

> [...] envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Isto posto, ao nos referirmos às políticas de inclusão no ensino superior, queremos dar visibilidade às intenções e ações com as quais os poderes públicos têm buscado assegurar a escolarização de grupos marginalizados, sobretudo, de pessoas com deficiência. No embate entre política e inclusão no ensino superior, vamos nos deparar com as políticas extraordinárias, voltadas à ampliação das oportunidades de ingresso de candidatos discriminados historicamente, que são as denominadas políticas afirmativas que se materializam através de cotas raciais e sociais para alunos oriundos de escolas públicas e do modelo de acréscimo de bônus.

Na agenda governamental, se tornou política pública o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que surgiu com a intenção de promover a expansão e a reestruturação dessas instituições, na perspectiva de uma educação superior inclusiva e de redução das desigualdades regionais, por meio da ampliação do ensino superior público, tornando a graduação mais acessível àqueles de menor poder aquisitivo e que moram no interior, através da oferta de cursos noturnos e da criação de novos estabelecimentos em um número maior de cidades. Tal Programa foi concluído oficialmente, embora as universidades não tenham recebido os investimentos prometidos pelo governo federal nem alcançado todas as metas previstas. Na esteira de ações, destacamos ainda: PROUNI, FIES, INCLUIR, PROESP e Bolsa Permanência.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi institucionalizado em 2005 com o intuito de promover o acesso

ao ensino superior de estudantes de baixa renda, a partir da concessão de bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. Seus críticos consideravam que, ao incentivar o setor privado, o MEC explicitava sua falta de compromisso com o aporte de mais recursos ao setor público (CATANI; GILIOLI, 2005). Havia também uma preocupação relacionada à permanência do estudante, condição essencial para a democratização de fato, frente às condições oferecidas pelas IES. O PROUNI está vinculado diretamente ao FIES, que financia o curso superior de estudantes carentes e oriundos de escolas públicas ou privadas, na condição de bolsistas. O benefício é concedido aos estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo, no caso da bolsa integral, e de até três salários mínimos, quando o auxílio é parcial. Além disso, o programa estabelece que parte das bolsas deverá ser direcionada a pessoas com deficiência, negros e indígenas. Terminado o curso, a dívida começa a ser amortizada pelo candidato. Segundo documento oficial (BRASIL, 2018), no país, mais de 361 mil estudantes receberam bolsas do PROUNI no ano de 2017, o que representa um aumento de quase 10% em relação às 329 mil bolsas concedidas em 2016.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O INCLUIR tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. O Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) merece ser citado por ter se voltado para a produção de conhecimento em educação especial. Foi desenvolvido através de parceria entre a Capes e a Secretaria de Educação Especial (MEC/Seesp). Entre os objetivos do programa, situa-se o de apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos no âmbito da

pós-graduação *stricto sensu*, sob a perspectiva da educação inclusiva, obviamente dizendo respeito tanto ao ensino superior como aos demais níveis de ensino.

Ademais, o MEC lançou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) com o intuito de "viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, creche e apoio pedagógico". Conforme o exposto, são diferentes experiências que foram ou estão sendo efetivadas no país, e, embora somente o INCLUIR seja destinado especificamente aos estudantes com deficiência, estes têm se beneficiado também dos demais programas. Entretanto, importa questionar se essas políticas estão garantindo às pessoas com deficiência situações reais de acesso e permanência no Ensino Superior. As pessoas com deficiência têm recebido atendimento diferenciado segundo suas necessidades?

Na perspectiva do atendimento educacional a alunos com deficiência, foram necessárias modificações significativas, principalmente nas legislações, para que, de fato, o acesso e a permanência deles fossem garantidos em todos os níveis de ensino. Em se tratando do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, no processo seletivo, a maioria das instituições as segura condições para que os candidatos possam realizar o exame conforme o tipo da deficiência, como ledor, prova com fonte ampliada, prova em Braille, mesa adaptada, intérprete, tempo ampliado, dentre outros recursos.

Essas ações e estratégias do governo incidem, essencialmente, no que poderíamos denominar como políticas compensatórias, em programas focalizados com vistas a "tratar desigualmente os desiguais" (CURY, 2005, p. 15), sendo insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. A maioria dos programas chama essas ações de necessidade de

satisfazer a crescente demanda por estudos superiores, associado ao afã de racionalizar recursos (MANCEBO, 2004).

Diante desse contexto, acreditamos que as políticas de inclusão recebem várias influências movidas por interesses variados. Essa situação pode justificar o grande número de programas, projetos e ações voltados para determinados grupos, os quais, formulados quase sempre de forma isolada e desarticulada de políticas sociais fundamentais como educação, saúde, saneamento, habitação etc., fragilizam muito a sua efetividade, principalmente tratando-se de um país com tamanha desigualdade social e econômica como o nosso. O fato é que, mobilizadas pela demanda crescente e pela pressão advinda de um público que requer respostas às suas necessidades, as universidades têm buscado criar mecanismos formais para assegurar o acesso e a permanência de muitos segmentos que viviam excluídos do seu interior, como é o caso das pessoas com deficiência.

Nessa direção, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou o primeiro documento — Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a) — orientando reitores de instituições a se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino e apontando procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos como na oferta de materiais adaptados. O documento referido salienta a necessidade de profissionais preparados para as adaptações físicas e a flexibilidade pedagógica, garantindo acesso, permanência e sucesso do aluno, bem como a utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com baixa visão e de recursos e equipamentos específicos para cegos (provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador), além de intérprete, no caso da Língua Brasileira de Sinais, no processo de avaliação dos candidatos surdos.

Naquele mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), que normatiza as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional e dedica um dos capítulos à Educação Especial, o qual atribuíam atendimento educacional o papel de corresponder às necessidades específicas do aluno em todos os níveis de ensino, incluindo-se, obviamente, o ensino superior. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002 (BRASIL, 2002a), destacam que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002b), no mesmo ano, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. O Braille também ganha espaço na legislação através da Portaria nº 2.678/2002 (BRASIL, 2002c), que aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Outros documentos se sucedem, mas sem apresentar muita clareza sobre a inclusão no ensino superior. Novos elementos trazem a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que trata da permanência no ensino superior, atentando para a acessibilidade aos materiais didáticos, às novas tecnologias e às atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, características do ensino superior,e se direciona à formação do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo o público da educação especial como pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Nesse sentido, é valido destacar que a Universidade Estadual de Feira de Santana vem, desde 2007, empreendendo ações inclusivas no âmbito da graduação: a institucionalização da reserva de vagas (sistema de cotas) para estudantes oriundos da escola pública e indivíduos historicamente excluídos (negros, quilombolas e indígenas); a ampliação da isenção de taxa de inscrição para o Processo Seletivo (PROSEL), que oportuniza, cada vez mais, o acesso de estudantes oriundos da rede pública ao ensino superior; e o programa Universidade para Todos, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado, que prepara, gratuitamente, alunos da rede pública para o processo seletivo.

Com relação à permanência, são assegurados a residência universitária, o restaurante universitário e bolsas de permanência. No que se refere a alunos com deficiência, já está prevista a reserva de vagas para os próximos processos seletivos. O fato é que a UEFS vem desenvolvendo ações direcionadas às pessoas com deficiência nos últimos anos, preocupando-se em elaborar e viabilizar uma política em que o mérito acadêmico e a qualidade do ensino não se separem do fator de equidade e justiça. Dentre as várias questões que têm constituído entraves à inclusão, situa-se a acessibilidade, que será tratada a seguir.

Interface acessibilidade e educação inclusiva no Ensino Superior

Pensar a inclusão no ensino superior é pensara interface com a acessibilidade, porém, considerando-a a partir de uma perspectiva ampliada, ressignificada, sugerindo a eliminação de quaisquer barreiras, quer sejam físico-arquitetônicas ou psicossociais, que possam constituir entraves para a inclusão educacional e, em consequência, para a vida profissional e social das pessoas com deficiências, permanentes ou temporárias. Dessa forma, trata-se

não só da supressão de barreiras físico-arquitetônicas, mas de contemplar dimensões voltadas à acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal e cultural, dentre outras.

Neste sentido, a acessibilidade implica uma condição acessível aos lugares, às pessoas, à comunicação, aos serviços, dentre outros. É a possibilidade de interagir com o ambiente de forma segura, com o máximo de autonomia possível, assegurando a todas as pessoas o exercício da cidadania, mesmo que algumas delas tenham singularidades acentuadas (RIBEIRO, 2011). É oportuno ressaltar que a acessibilidade é um direito de todos, considerando não só o direito universal de ir e vir, mas também a equidade de oportunidades que possibilite a efetiva participação de todos na sociedade. Para tanto, a acessibilidade é fundamental, para que as pessoas não sejam privadas de usufruir dos demais direitos fundamentais do cidadão (educação, saúde, trabalho, lazer e outros). Assim, no paradigma inclusivo, a acessibilidade é um direito incondicional. No quadro dessas reflexões, visando ampliar a discussão, trazemos o conceito de acessibilidade plena que, para além da dimensão física, valoriza os aspectos emocionais, afetivos e intelectuais, condições indispensáveis para desencadear a capacidade do lugar de acolher com afeto e empatia os seus usuários. (DUARTE; COHEN, 2012).

Para as referidas autoras, o gestor e planejador devem atentar-se para a diversidade de experiências físicas, sensoriais e emocionais das pessoas com deficiência nos espaços e considerar a função social desses espaços, entendendo que o planejamento deve primar pela relação dinâmica que se estabelece entre o espaço e o observador, que estará se enriquecendo a partir das constantes mudanças nos significados e na essência de uma ambiência a ser compartilhada, visto que a maneira como as informações são fornecidas assume uma importância fundamental.

Então, quando se estabelece a comunicação, as trocas e a transmissão/construção de conhecimentos são favorecidas. Mas a

comunicação não é feita apenas por meio da visão ou da audição; para além dos sentidos, a eficiência passa, inevitavelmente, pelo afeto e pela empatia. Assim, as ambiências podem favorecer a identidade do sujeito, sua subjetividade e sua emoção, possibilitando a transformação do espaço em um lugar provido de afeto (DUARTE; COHEN, 2012). Em consonância com as autoras citadas, enfatizamos a importância do afeto, do acolhimento, para a construção do sentimento de pertença, tão importante aos seres humanos, especialmente para as pessoas com deficiência, que costumam vivenciar situações de exclusão, sobretudo nos espaços escolares e acadêmicos, o que gera sérias implicações ao seu desenvolvimento social, intelectual e emocional.

Quando nos voltamos para a inclusão de pessoas com deficiência, a questão do pertencimento assume grande importância, devido à possibilidade de compartilhar espaços, vivências, relações sociais, laços afetivos com os demais sujeitos dos/nos espaços educacionais. Entretanto, essas instituições têm privilegiado tão somente o papel de reprodutora de conhecimentos, produtora de mão de obra, de capacitação para o trabalho, negligenciando aspectos importantes como o social, o afetivo, o emocional.

Nessa perspectiva, então, queremos ressaltar a relevância de uma acessibilidade que contemple as dimensões elencadas anteriormente, visando à transformação dos sistemas educacionais, tornando-os acessíveis e implementando estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país, nos diversos níveis de ensino, principalmente no ensino superior, onde a presença de pessoas com deficiência causa ainda mais estranhamento que na escola básica, mesmo com o crescimento das matrículas de alunos com esse perfil. Há que se considerar, também, que a perspectiva é a de que essa presença seja crescente, visto que a matrícula na escola básica vem crescendo bastante na última década e que esses alunos deverão chegar ao ensino superior.

No entanto, em se tratando das condições de acessibilidade, as IES estão aquém das escolas da educação básica, tanto do ponto de vista da legislação quanto do operacional. É importante esclarecer que as primeiras portarias que surgiram (Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, substituída pela Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003) (BRASIL, 1999, 2003) tratavam dos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências com vistas apenas a instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, de credenciamento e de avaliação de instituições, estabelecendo:

> Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.
>
> Art. 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. (BRASIL, 1999).

Além disso, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade relativos à inclusão educacional e para regulamentar as Leis nº 10.048 e nº 10.098 (esta última amplia um pouco a outra), só trata da acessibilidade no que se refere a

> [...] as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

> portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação. (BRASIL, 2004).

É importante destacar que a acessibilidade prevista nessas leis se reporta basicamente às barreiras físico arquitetônicas, expressando, assim, um caráter reducionista de acessibilidade. Consideramos que o passo mais significativo em direção à acessibilidade nas IES, mas ainda em caráter propositivo, tenha sido dado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, em 2005, quando convocou as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição para atuarem na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, propondo ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Nessa direção, foi lançado o Programa Incluir, já citado anteriormente, que tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais devem responder pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Assim, de acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir, os núcleos de acessibilidade se estruturam com base nos seguintes eixos:

> a) Infraestrutura. Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das Instituições Federais do Ensino Superior são concebidos e implementados, atendendo aos princípios do desenho universal;

> b) Currículo, comunicação e informação. A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistida e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras;
> c) Programas de extensão. A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva;
> d) Programas de pesquisa. O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana. (BRASIL, 2013, p. 19-20).

Entretanto, o alcance de tais ações tem sido limitado e mais voltado para transformações físico-arquitetônicas, não propiciando novas formas de apropriação dos espaços e nem mudanças significativas nos projetos pedagógicos que norteiam os cursos. Em alguns cursos, foram acrescentados apenas componentes curriculares exigidos por alguns decretos do MEC, mesmo assim com resistências de diversos setores das universidades que ainda concebem a deficiência como sinônimo de incapacidade, visto que estão mais focados nas limitações do que nas potencialidades de tais pessoas.

Por isso, as discussões, reflexões e pesquisas sobre Educação Inclusiva devem se tornar pauta obrigatória na educação

superior, considerando os desafios emergentes com o ingresso de estudantes com deficiência e, também, o atraso na implantação e implementação de políticas inclusivas na academia para responder a tais desafios. Assim, a construção de uma Educação Inclusiva (EI), ou seja, de uma educação centrada no respeito e na valorização das diferenças requer clareza sobre a própria condição da pessoa com deficiência, suas habilidades e fragilidades, deslocando o foco do déficit para as potencialidades dessas pessoas.

Isso traz implicações para a questão da acessibilidade atitudinal. Aqui considera-se atitude como um sistema de disposições cognitivas, afetivas e comportamentais que, além de cognições, valores, crenças e sentimentos, envolve ações objetivas, condutas observáveis. Esta nos parece a dimensão mais difícil de ser modificada no meio acadêmico, visto que aí ainda predomina a ideia de aluno padrão. Nesse sentido, os professores parecem não querer abrir mão de suas formas de planejar, ensinar e avaliar, que se pautam na homogeneidade dos alunos, ignorando os tempos e ritmos de aprendizagem daqueles que se desviam do "aluno idealizado". Assim, problematizar tais posturas é imprescindível. É importante ressaltar que a dimensão atitudinal traz implicações para os demais espectros da acessibilidade, a exemplo da curricular, que é fundante para a educação inclusiva. Conforme esclarece Coll,

> [...] um modelo de currículo fechado, em que os diferentes componentes curriculares — objetivos, conteúdos, atividades de ensino e de aprendizagem, atividades de avaliação, critérios de avaliação, etc. — estejam completamente fixados e predeterminados com independência dos alunos e o seu processo concreto de aprendizagem dificilmente poderá, de fato, dar uma resposta educativa adequada à diversidade. (COLL; ALBANY; MARTI, 2000, p. 121).

Entendemos que a tessitura de uma educação inclusiva exige dinamicidade curricular, envolvendo modificações nos elementos constitutivos do currículo, para que possa responder às necessidades dos alunos. Nessa linha de pensamento, Contreras (2008) discute a necessidade de um novo paradigma curricular, para uma época complexa, que trate de

> [...] descobrir em nossos discursos e ações organizadoras do currículo as intenções filosóficas, políticas, culturais e ideológicas que temos quando nos posicionamos e decidimos fazer educação para a democracia, a justiça e a qualidade de vida. (CONTRERAS, 2008, p. 7).

Desse modo, em tempos de inclusão, não é possível pensarmos o currículo segundo uma visão tradicional, pautada na racionalidade técnica e na eficiência, mas concebê-lo de acordo com uma perspectiva pós-crítica que contemple as diferenças, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências, as identidades sociais (SILVA, 2003). É possível afirmar que os discursos acadêmicos incorporaram algumas dessas ideias, mas, na prática, as mudanças não aconteceram. Entretanto, premidos pelos movimentos sociais que vêm problematizando e politizando a diversidade/diferença, essas minorias começam a perder a invisibilidade, mas em ritmo lento.

Outra dimensão relevante e preocupante é a acessibilidade comunicacional que pressupõe a eliminação de quaisquer barreiras que dificultem ou impeçam a comunicação entre interlocutores, mesmo que estes tenham dificuldades acentuadas de se expressar pelos meios convencionais. Isso exige que consideremos não apenas a forma mais usual de comunicação, a verbal, mas que utilizemos outros sistemas sígnicos que possam tornar essa comunicação acessível a todos. É o caso da língua brasileira de sinais (LIBRAS), de textos em Braille, das Tecnologias da

Informação e Comunicação (TIC), da Tecnologia Assistiva (TA), ou seja, trata-se de mobilizar todos os recursos e serviços que possam propiciar e/ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, possibilitando-lhes maior independência e melhor qualidade de vida. Mas, como nos adverte Carvalho (2006), independentemente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados com firmeza. É a partir dessa perspectiva que voltamos o nosso olhar, no próximo tópico, para a UEFS, analisando distanciamentos e aproximações na busca para a construção de uma educação inclusiva no ensino superior.

A Universidade Estadual de Feira de Santana: o lugar de onde falamos

Ao adentrarmos esse item pensamos ser necessário, de maneira breve, revisitarmos o conceito de lugar, para evidenciarmos a importância de não perdê-lo de vista em nossas discussões, pesquisas e propostas acadêmicas, visto que

> O lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas de um conjunto de sentidos e usos. Assim, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo. (CARLOS, 1996, p. 22-23).

Ainda sobre isso, Tuan (1983) reconhece o lugar como espaço vivido e clarificado pela relação de pertencimento. Por tudo isso,

o lugar ganha relevância. Enfatizamos que se sentir pertencente, incluído, acolhido por um coletivo, é o desejo de qualquer pessoa, e, tratando-se de pessoas com deficiência, que vivenciam histórias de exclusão, o sentimento de pertença ganha maior significado, pois nos deixa mais confortáveis, seguros, participativos. Nesse delineamento, a inclusão de alunos com deficiência requer uma reelaboração de ações com base no sujeito e em suas diferenças. O *empowerment* pessoal, a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente à obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real de exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa (ALARCÃO, 2003).

Nessa direção, destacaremos de forma sucinta a trajetória da UEFS rumo à educação inclusiva, a partir de dados coletados por meio de narrativas de alunos com deficiência nas rodas de conversas do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEPEE), do qual fazemos parte; por meio da análise (levantamento de dados) de questionários aplicados pelos colegiados para a elaboração da Política Institucional de Educação Inclusiva na UEFS; e também por meio de observações feitas em todo o campus voltadas para a acessibilidade — concebida aqui em uma perspectiva mais ampla, já descrita anteriormente.

Vale destacar que um dos primeiros passos para a elaboração dessa política foi a criação de uma Comissão Institucional (Portaria nº 1360/2010) formada por vários setores e núcleos de pesquisas, com o propósito de elaborar um documento base com fins de nortear a Política Institucional de Educação Inclusiva para a UEFS, cujos princípios basilares voltaram-se para o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais especiais. Para a elaboração da referida política, inicialmente, foi desenvolvido um processo de escuta e observação para diagnosticar a realidade da instituição, através

de subgrupos que procederam ao levantamento das condições de acessibilidade do campus, nas dimensões já explicitadas.

Simultaneamente a esse levantamento de dados, e para socializar os achados, foram realizadas reuniões mensais para discussão e análise dos problemas encontrados e, também, para leitura de textos sobre as temáticas envolvidas, visando preparar teoricamente os componentes da comissão, sobretudo aqueles que não tinham inserção na área da educação especial na perspectiva inclusiva. Como resultado, foi elaborado o documento-base, com o objetivo de subsidiar a Política Institucional de Educação Inclusiva para a Universidade Estadual de Feira de Santana, o qual foi aprovado pelo CONSEP em 2012. Segundo o referido documento,

> [...] a construção de uma Política Inclusiva no âmbito da UEFS demanda princípios, estratégias e diretrizes que busquem a transformação das práticas sociais e educativas no sentido de contrapor os efeitos negativos da exclusão, pela ausência de adaptações no ambiente universitário, em relação a barreiras arquitetônicas, comunicacionais, curriculares e atitudinais, sendo esta considerada a mais perversa. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2011, p. 30).

Assim, a Política de Educação Inclusiva da UEFS estabeleceu como objetivos promover o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes com necessidades educacionais especiais; eliminar as barreiras físicas e psicossociais que dificultam a inclusão; e responder às especificidades dessas pessoas. Dessa forma, a proposta procurou contemplar ações de curto, médio e longo prazo na perspectiva de tornar essa Instituição acessível às pessoas com necessidades educacionais especiais, acolhendo, respeitando e valorizando as

diferenças. Concluída a elaboração do referido documento, veio o momento mais complexo, a implantação da política no espaço acadêmico. Para tanto, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT), com representantes de diversos setores, departamentos e núcleos, para acompanhar a implantação e a operacionalização das ações que constam do documento.

Nesse contexto, emergem os grandes desafios à construção de uma educação inclusiva no ensino superior, com destaque especial para o preconceito, para as visões estereotipadas a respeito da diferença, que funcionam como um entrave à inclusão, sobretudo no que se refere às deficiências. Isto não significa que outras minorias (indígenas, afrodescendentes, cotistas) sejam acolhidas e respeitadas. Por isso, queremos enfatizar esse aspecto, pois muitas situações difíceis vivenciadas na academia por esses alunos advêm disso. Decorre daí que as barreiras psicossociais são as mais difíceis de serem superadas, pois, como sabemos, a legislação e as políticas públicas, embora necessárias, não são suficientes para a desconstrução do preconceito.

Como adverte Crochík (2015), o preconceito é uma atitude constituída independentemente da experiência com as minorias sociais, e tal experiência poderia ser, inclusive, um antídoto para ele. Em consonância com o pensamento do autor, pensamos que a experiência do docente com os alunos com deficiência pode levar à desconstrução de preconceitos e à ressignificação da própria prática. A postura elitizada e preconceituosa em relação a certos segmentos ainda é muito comum. Muitos professores ainda trazem em seu imaginário um perfil de aluno padronizado, e quem não se encaixa nele é rotulado e marginalizado, mesmo que esteja fisicamente inserido, o que costumamos chamar de inclusão marginal, conforme evidenciamos através de alguns excertos das falas de alunos com deficiência e de alunos pertencentes a outras minorias que entraram mais recentemente na universidade, mas que ainda não se sentem respeitadas e acolhidas.

São frequentes os relatos de situações discriminatórias vivenciadas no espaço acadêmico, conforme demonstram as falas a seguir. Um aluno indígena relata que, em uma aula de filosofia, foi opinar sobre o assunto discutido e o professor disse: "índio não filosofa"; e ainda: "você não é mais índio, saiu da aldeia, usa celular, faz tudo o que fazemos." Uma aluna cotista disse que, várias vezes, já ouviu: "você está aqui na universidade por causa das cotas, queria ver entrar aqui concorrendo em pé de igualdade com os demais" (Aluna afrodescendente). É oportuno destacar, ainda, que em uma roda de conversa sobre "o perfil do novo universitário" houve relatos de professores de que o nível cognitivo dos alunos vinha caindo, sendo uma das causas apontadas o sistema de cotas. São crenças que permeiam tanto o imaginário popular quanto o de professores da academia.

No que se refere aos alunos com deficiência, esse preconceito se agrava, visto que os professores e a sociedade ainda costumam enxergar mais a deficiência do que as potencialidades do sujeito e concebem a deficiência como sinônimo de incapacidade. Os professores assumiram o discurso de que não foram/estão preparados para a atenção à diversidade/diferença e que não sabem lidar com a situação. Desse modo, os alunos com deficiência, apesar de terem acesso ao ensino superior, não dispõem de acessibilidade. Embora diversas ações venham sendo realizadas, elas são pontuais e paliativas. No quadro dessas reflexões, é possível afirmar que tais alunos, de certa forma, ainda continuam invisíveis. Muitas são as evidências disso, sobretudo quando ouvimos os depoimentos desses alunos.

Os alunos, ao narrarem suas experiências, nos dão indícios de como ainda precisamos mudar nossas práticas. Os excertos das falas dos alunos com deficiência confirmam isso:

> Quando fiz o vestibular, me senti acolhido, recebi um bom tratamento, as provas em braile, uma sala separada, minha família pode

> me esperar em uma sala preparada para isso. Então, pensei que minha vida aqui na universidade seria tranquila, mas depois descobri que, na verdade, era uma propaganda enganosa. Parece que aqui não existe nem aluno cego. (Aluno com DV).

> Na primeira semana de aula, o professor colocou um filme legendado, eu fiquei sem saber do que se tratava, não pude participar da atividade. Falei com ele sobre a minha situação e ele disse que não podia fazer nada. (Aluna com DV).

> Quando falo com os professores sobre a minha dificuldade em relação à falta de material visual para facilitar minha aprendizagem, ela só me responde: sinto muito, mas não posso fazer nada. (Aluna surda).

Esses são apenas alguns relatos de situações vivenciadas em sala de aula. Somado a isso, ainda falam sobre situações de preconceito, da pouca receptividade e solidariedade dos colegas e da falta de acessibilidade: físico-arquitetônica, como ausência de rampas em alguns espaços, de sinalização tátil; comunicacional (falta de intérprete); metodológica e de recursos didático-pedagógicos e de tecnologia assistiva (TA) para atender às especificidades dos alunos (livros e textos em braile, mapas e outros materiais táteis). Porém, o mais preocupante é a dimensão atitudinal, pois muitas dificuldades já teriam sido sanadas se a deficiência não fosse vista como incapacidade. Os relatos anteriores não foram feitos por simples denuncismo, mas para evidenciar a relevância da elaboração de uma política de inclusão e a necessidade de pô-la em prática, apesar dos inúmeros entraves. Isso é necessário para o fortalecimento do compromisso com a inclusão social, que, necessariamente, perpassa a educação e a formação profissional.

Essas constatações mostram a urgência de mudanças nas várias dimensões da acessibilidade, e merece destaque a urgência da reestruturação dos currículos dos cursos de graduação, pois a maioria ainda não contempla temáticas e práticas que possam preparar profissionais para atender às especificidades desses alunos. É válido destacar que, conforme previsto nos dispositivos legais, na UEFS já existe a oferta de componentes curriculares obrigatórios e optativos voltados à educação inclusiva, muito embora isso ainda não seja realidade para uma boa parcela dos cursos de licenciatura. Ressalva seja feita para a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas licenciaturas e para a sua oferta, como disciplina optativa, para os bacharelados. Assim, é possível afirmar que as modificações nos projetos pedagógicos dos cursos, geralmente, têm sido feitas apenas para atender aos decretos e exigências vindas do MEC.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica dos cursos deve ser reestruturada para garantir tempo, espaço, situação de interação, formas de organização da aprendizagem de acordo com as especificidades dos discentes, tomando por base o compromisso com a qualidade acadêmica. Sem dúvidas, é necessário repensar princípios, estratégias e diretrizes pedagógicas no sentido de tornar o ambiente propício ao ensino e à aprendizagem para esses discentes, de modo a ampliar a sua participação no processo educativo e científico, eliminando as barreiras que impeçam o desenvolvimento do conhecimento e a sua formação. Isso requer ações cotidianas de todos os segmentos e uma nova cultura pautada em trabalhos colaborativos.

Outra inciativa importante foi a criação, em 2017, do Núcleo de Acessibilidade Universitária (NAU) pela Portaria nº 629/2017, que ainda está se estruturando, com vistas a articular os diferentes segmentos e instâncias para a implantação de ações previstas no documento base da política. A perspectiva é de que o núcleo possa atuar no âmbito da formação acadêmica dos estudantes e dos docentes para possibilitar participação e aprendizado a

todos os estudantes, como os que possuem deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. A iniciativa pretende, ainda, contribuir para a formação humana dos estudantes e profissionais da UEFS por meio de processos educacionais orientados por valores democráticos, solidariedade, compaixão e sensibilidade, para a convivência com a diversidade/diferença humana, sem que estas sejam motivo de preconceito e discriminação.

No plano prático, o NAU se depara com questões diversas para desenvolver suas atividades, a exemplo da necessidade de contratação de pessoal especializado em Libras (intérprete) e em Braille, por não existir no quadro de funcionários das Universidades Estaduais essas categorias profissionais. Nesse sentido, discussões e esforços são efetuados com vistas a sanar estes e outros problemas para a implementação do referido núcleo, contribuindo, assim, para implementar a política inclusiva na UEFS, para que se possa efetivar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Conclusão

Na complexidade deste universo que é a educação inclusiva, lembramos as palavras de Lígia Amaral (1998), que punha a descoberto que uma sociedade abstrata não existe, pois cada um de nós a constitui e, portanto, cada um de nós pode subverter alguns postulados vigentes, revolucionando a mentalidade hegemônica. Essa seria, para além da própria revolução conceitual, a revolução micropolítica, detonada e exercida no cotidiano, nas interações do dia-a-dia e, especialmente, no cotidiano escolar. Desse modo, as universidades, embora se autointitulem abertas, plurais e democráticas, carecem ainda de dar conta da diversidade/diferença em seu cotidiano e precisam acolher vozes que clamam por um lugar na academia. É fato que novos caminhos na busca por uma

educação inclusiva já começam a ser discutidos e construídos por várias instituições e professores, como é ocaso da UEFS.

Sem dúvidas a Implantação da Política de Inclusão tem sido um trabalho lento, com muitos entraves, pois, para que a Universidade se torne de fato inclusiva, ela tem que ser uma organização reflexiva, que continuamente pensa a si própria, a sua missão social e a sua organização. Só a escola que se interroga se transforma, devendo para isso envolver todos os seus membros (ALARCÃO, 2001). Ademais, os professores devem abandonar o discurso de negação, do "não saber lidar", "não estar preparado para trabalhar com os alunos com deficiência". O fato de não estar preparado não é imutável. Assim, se não estamos preparados, o que é possível fazer a partir disso? Alarcão (2001) adverte que todos os segmentos da universidade devem buscar a competência que inclui conhecimentos (conceitos, princípios), capacidades (saber o que e como fazer), experiência (capacidade de aprender com sucessos e erros), contatos (capacidades sociais, redes de contatos, colaboração) e valores (vontade de agir, acreditar, aceitar responsabilidades). Entretanto, embora reconheçamos a complexidade da situação, acreditamos que a mudança é necessária e possível.

Enfim, o panorama aqui apresentado sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior, tem a intenção tão somente de oferecer elementos a respeito dessa importante questão da educação brasileira contemporânea, no sentido de produzir conhecimentos sobre essa realidade, com a intencionalidade de que possamos amadurecer a consciência de sua responsabilidade social e educacional e transcender da reflexão para a ação, traduzida em intervenções que possam tornar o ambiente acadêmico mais humano e receptivo às pessoas com deficiência.

Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilo e avestruz: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In:* AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. .11- 30.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5. 3 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277**. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996a.

Secretaria **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Portal MEC.gov.br**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnaes. Acesso em 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 3 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 24, 29 set. 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 11 nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC/SEESP/SeSu, 2013.

BRASIL.. **Portal Acesso à Informação**. c2018. Disponível em: www.acessoainformacao.gov.br. 2018. Acesso em: 25 jan. 2019.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5. ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005.

COLL, S. C.; ALBANY, I. G.; MARTI, E. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERAS, R. P. **El currículo crítico**: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.

CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 2, n. 3, 2015. Disponível em: http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/270/218. Acesso em: 10 mar. 2018.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005..

DUARTE, C.; COHEN, R. **Acessibilidade e desenho universal**: fundamentação e revisão bibliográfica para pesquisas. Relatório Técnico do Núcleo Pró-acesso. Rio de janeiro: UFRJ, 2012.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, 2004.

MONLEVAD, A. J. **Plano Municipal de Educação - Fazer para acontecer**. Brasília, DF: Ideia, 2002.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Política Institucional de Educação Inclusiva**. Feira de Santana: UEFS, 2011.

Educação inclusiva e participação[6]

LUCIMÊRE RODRIGUES DE SOUZA

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a Educação Inclusiva e sua interface com a participação, considerando a primeira como um direito imprescindível ao alcance de outros direitos, pelo fato de ser uma proposta de educação humana, pautada em valores éticos como sensibilidade, respeito, compaixão, solidariedade, e, por esta razão, mais propensa à superação de preconceitos em relação às diferenças físicas, cognitivas, psicológicas e sociais dos indivíduos. A abordagem dada à "participação" refere-se ao ativismo dos sujeitos e, ainda, ao exercício da cidadania democrática como possibilidade de uma vida digna em uma sociedade justa.

Deste modo, faz-se a defesa de uma concepção de educação que compreende a diversidade humana como a essência da humanidade, nos termos de Adorno (1995), já que tem como fim a formação para a emancipação, possibilitando o pensamento crítico, a autonomia, a contradição e a resistência, e tornando possível a convivência, propiciada pela abertura para a experiência. Tendo

[6] As reflexões deste texto se baseiam na tese de doutorado intitulada "Um estudo sobre a atuação representativa nos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

em vista o objetivo proposto, na primeira seção será feita uma discussão sobre a relação entre Educação Inclusiva, participação e democracia. Na segunda, discorre-se sobre a percepção da deficiência como produção social, decorrente da hierarquização da sociedade administrada, que ocasiona barreiras para a inclusão social por meio do preconceito e da discriminação.

Educação inclusiva, participação social e democracia

Participação é uma expressão usualmente mencionada no vocabulário político, científico e popular da modernidade. De acordo com a conjuntura histórica, seu uso, geralmente, associa-se a outros vocábulos, como organização, cidadania, conscientização, representação, solidariedade, exclusão, representação, democracia, dentre outros (GOHN, 2011). Atualmente, está presente no discurso em torno da inclusão social, direitos humanos, emancipação, autonomia, resistência, mobilização, igualdade, justiça. De modo bastante explícito, aparece cada vez mais na discussão a respeito da democracia, como critério basilar para que esta se realize.

Para o *Dicionário Houaiss* (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1438-1439), participar significa: "fazer saber; comunicar, informar; tomar parte em; compartilhar; ter parte em; partilhar; associar-se pelo sentimento ou pensamento (da dor, da alegria, do luto etc.; apresentar natureza, qualidades ou traços comuns; ser parte de)." Essas acepções reportam-se à discussão a respeito da relevância atribuída à participação da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais.

No *Dicionário de política* de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), consta que a participação política acomoda várias interpretações, podendo se caracterizar como a simples *presença* em um evento, no qual o participante é um emissor ou receptor

passivo e não dá nenhuma contribuição pessoal; pode significar também *ativação,* quando o sujeito desenvolve atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, a exemplo do envolvimento em campanhas ou manifestações de protesto.

No terceiro significado atribuído à participação política pelos autores, a participação é considerada em seu sentido estrito, qual seja, a que se refere a situações em que o sujeito contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. Na literatura sobre participação, observou-se que há distinção entre participação popular e participação social, mas, também, outros autores atribuem igual sentido a ambos os termos. Contudo, considera-se importante diferenciá-las, já que podem ocorrer em contextos diversos e de modos diferenciados. Para Gadotti (2014, p. 2):

> **Participação Social** se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas etc. São os espaços e formas de organização e atuação da Participação Social. É assim que ela é entendida, como categoria e como conceito metodológico e político, pelos gestores públicos que a promovem. Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil. (GADOTTI, 2014, p. 2, grifo do autor).

Participação popular caracteriza-se por ações mobilizadoras mais diretas, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. São formas mais independentes e autônomas de organização e atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associação de moradores, lutas sindicais etc. "São formas de organização e

mobilização que não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos." (GADOTTI, 2014, p. 3). As duas modalidades participativas são relevantes, se autorreferidas pela autodeterminação dos sujeitos. A participação popular supõe uma margem maior de liberdade, por acontecer em um espaço externo, no que difere da participação social, que, quando se dá no interior das instâncias estatais, subentende um grau maior de subordinação. Em um sentido mais amplo, participação é imanente à cultura democrática, como define Ainscow (2009):

> A participação diz respeito a estar com outros e a colaborar com outros. Implica engajamento ativo e envolvimento na tomada de decisões. Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são. Ao valorizar a comunidade, reconhece-se a importância do papel social da educação na criação e na manutenção de comunidades e do potencial das comunidades e das instituições educacionais de se sustentarem mutuamente. A valorização da comunidade pode envolver o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade por grupos maiores que a família e que a nação: a valorização da comunidade é sobre cidadania e cidadania global. A comunidade, como valor, convida ao cultivo de sentimentos de serviço público. (AINSCOW, 2009, p. 5).

Conforme enunciado, participar envolve ação política comprometida e responsável com os rumos decisórios em torno das questões e problemas sociais que afetam os direitos humanos; significa ação em respeito à alteridade, interação, identificação com as diferenças, valorização da educação como formadora

de valores voltados para o bem comum, da comunidade local e global, estendendo esse compromisso ao cuidado e defesa do serviço público. Com esses atributos, participar implica a luta por autonomia do sujeito como resistência à desumanização.

É importante destacar que o conceito de participação está imbricado ao conceito de autonomia, e vice-versa. Dentre as significações trazidas pelo *Dicionário Houaiss* (2009) a respeito de *autonomia*, merece destaque aquelas associadas mais diretamente à participação:

> Capacidade de governar-se pelos próprios meios; direito de um indivíduo tomar decisões livremente; independência moral ou intelectual; capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante. (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 235).

Então, é possível afirmar que autonomia significa emancipação, ou seja, superação da pseudoformação, pela capacidade de perceber as contradições sociais e assumir a posição de sujeito. E mais: um indivíduo movido pela consciência ética, que não se deixa seduzir pelo "canto da sereia"[7]. No entanto, na sociedade contemporânea, a autonomia plena dificilmente pode ser alcançada, por se tratar de uma sociedade estruturada em torno de interesses hegemônicos.

Existe a possibilidade de o indivíduo participar criticamente, no sentido da resistência e inconformismo ao estabelecido, se os meios e os fins da educação objetivarem a formação do pensamento

[7] Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) discorrem sobre os mecanismos que a sociedade capitalista burguesa utiliza para a dominação. O "canto da sereia" simboliza os dispositivos ideológicos para a alienação e submissão dos seres humanos aos interesses econômicos predominantes, a exemplo da indústria cultural.

crítico, eticamente comprometido com a transformação da sociedade. Contudo, experiências forjadas nas lutas por sobrevivência ou por direitos são também sinais de resistência. A democracia demanda participação e reconhecimento de direitos. Há, portanto, um liame entre esses elementos e a cidadania, referenciada por Coutinho (1997) como:

> [...] a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. (COUTINHO, 1997, p. 2).

Assim, tornar os benefícios da cultura disponíveis como "bens públicos" acessíveis e a favor do desenvolvimento pessoal e social é no que consiste a democracia. Todavia, ela deixa brechas para a participação, ao criar espaços voltados para acompanhar e fiscalizar a execução de políticas públicas, a exemplo dos Conselhos. A existência desses espaços supõe que o Estado, como mediador de interesses e conflitos, permite um certo grau de participação. A participação política, como um dos elementos que integram o conjunto de princípios inclusivos, é de fundamental importância política e para a humanização.

As acepções mencionadas em relação à participação são todas consideradas importantes à autonomia, à cidadania, à inclusão social e à democracia, logo, são conteúdos necessários à educação para a emancipação. Os limites e possibilidades da participação só podem ser identificados a partir da conjuntura política, econômica e social, dos condicionantes que ela oferece para a individuação ou para a mera adaptação à ordem vigente. Na sociedade contemporânea, a falta de identificação com as diferenças humanas

que não correspondem aos padrões de normalidade estabelecidos ocasiona estranhamento, desvalorização, afastamento, desigualdade e discriminação. Por isso, requer a mobilização política pela garantia dos direitos.

Assim, a trajetória de pessoas com algum tipo de impedimento corporal traz as marcas do preconceito social, o que pôde ser verificado em depoimentos que refletem modos como a sociedade contemporânea produz a deficiência. A Educação Inclusiva é percebida como um direito precípuo, condição necessária para a participação como cidadania, o que é corroborado nos depoimentos de conselheiros que atuam nos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SOUZA, 2016).[8]

Nas trajetórias dos sujeitos mencionados, foi possível perceber algumas aproximações, a exemplo da experiência vivida com o preconceito e a discriminação; os alinhamentos de classe social com vida precária, baixa escolarização e, consequentemente, a execução de trabalhos primários. Destaca-se como um ponto de distanciamento a escolaridade, a formação, o potencial participativo e os contextos de formação política.

Por isso, é importante refletir sobre as condições históricas produtoras da opressão social pela deficiência, visando sua superação. Como afirmam Diniz, Barbosa e Santos (2010, p. 12):

> A deficiência é, hoje, uma questão central aos debates sobre o justo por pelo menos três razões. A primeira é que uma parcela expressiva das pessoas com deficiência é ameaçada em um dos direitos mais fundamentais à existência, *o direito a estar no mundo*. Essa experiência de solidão e de afastamento da vida social é resultado de ambientes pouco sensíveis aos

[8] Trata-se de pesquisa realizada no Doutorado (2016), no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na Universidade do Estado da Bahia, cuja tese foi defendida em 2016.

> impedimentos corporais. Deficiência não é um conceito neutro que descreve corpos com impedimentos, mas o resultado da interação do corpo com impedimentos com ambientes, práticas e valores discriminatórios. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 12, destaque dos autores).

Desta maneira, a predominância de processos segregacionistas experienciados por pessoas com deficiência em instituições, escolas, universidades, entidades/associações, eventos ou contextos específicos, reflete a presença do preconceito e as distancia do convívio social, impedindo a manifestação da diversidade, sendo uma forma de dominação não mais necessária objetivamente, conforme enfatiza Crochík (2012):

> Alguns podem entender que estar estudando em escolas especiais pode não ser segregador, pois a educação se exerce também na universalidade do direito; mas o direito de as crianças estudarem juntas é ferido. Claro, a questão transcende a esfera do direito; é uma questão essencial para a humanidade no desejável compartilhamento das diferenças e não na separação justificada por essas para se reproduzir a hierarquia social entre os que podem mais e os que podem menos, ou simplesmente não podem. (CROCHÍK, 2012, p. 49).

A discriminação social sofrida por indivíduos que vivem a experiência da deficiência evidencia-se nos obstáculos diante da falta de acessibilidade física, arquitetônica e comunicacional; na ausência de adaptações no sistema de transporte; na precariedade ou ausência de assistência à saúde; nas barreiras enfrentadas nos espaços educacionais. Tais situações reverberam o desrespeito aos

direitos humanos preconizados no vasto ordenamento jurídico brasileiro e nos tratados internacionais, como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009).

Ainda que seja difícil, na atualidade, realizar uma proposta educacional orientada por princípios humanizadores, capazes de reverter o pensamento unidimensional e mudar as condições objetivas e subjetivas, é preciso insistir na necessidade de uma formação para a emancipação. Assim, é possível fortalecer a participação política por parte da sociedade civil, no sentido de reivindicar os direitos e uma ordem social justa para todas as pessoas. Por isso, a participação assume significado político de extrema relevância, e requer a análise dos fatores que impedem a individuação e estimulam a adaptação

Percepção social da deficiência: preconceito e discriminação

A racionalidade técnica vigente na sociedade contemporânea oblitera a manifestação da diversidade como "essência da humanidade" (ADORNO, 2010) na medida em que se padronizam vários aspectos da vida humana: competência associa-se à capacidade de competir, de adequar-se ao ritmo e à rotina do setor produtivo e das instituições sociais; a exigência de dominar várias funções se torna essencial a fim de os indivíduos serem considerados qualificados e aptos a executar as atividades. "Vestir a camisa da empresa" é o lema utilizado pelo mercado para a submissão do trabalhador à ideologia da produtividade, visando à acumulação do capital.

Nessa conjuntura, a diversidade corporal contrapõe-se às concepções e procedimentos inerentes aos interesses econômicos, fazendo com que indivíduos com deficiência permaneçam em situação de desigualdade, sendo a deficiência uma produção social

(DINIZ, 2007). A promessa da modernidade de reduzir a labuta e extinguir a miséria, ao converter o mito em esclarecimento, por intermédio do progresso alcançado pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, transformou a razão esclarecida em mito e dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A dominação econômica e política em uma sociedade de classes, por meio da divisão social do trabalho, legitima a posse da propriedade e dos meios de produção a uma minoria privilegiada. A afirmação de Adorno e Horkheimer (1985) de que a sociedade, para se manter, produz os homens de que necessita, remete ao modo como são hierarquizadas as funções para a manutenção, consolidação e reprodução da ordem vigente, bem como da apropriação da riqueza por e para uma minoria. Com efeito, os condicionantes sociais, ao produzirem a estrutura de classes e os processos de exclusão de minorias, como pessoas com deficiência, instauram desigualdades sociais crescentes.

As políticas de inclusão social que passaram a vigorar a partir da década de 1990 seguem a ideologia do modelo neoliberal. São políticas de inserção das pessoas na economia, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente para manutenção e reprodução do capital e da ordem política, em favor dos que dominam (MARTINS, 1997).

Por isso, a análise das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo não deve ser descolada dos processos sociais e das contradições que os determinam, já que a exclusão não é uma coisa fixa, inevitável, fatal. Dentro dessa lógica, o conceito de inclusão significa adaptação à ordem, com a incorporação de todos ao sistema, ainda que de forma precária e injusta, condição necessária para a manutenção do sistema capitalista. Isso explica a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e em instituições educacionais, sem garantir as devidas condições para o exercício autônomo de suas funções laborais e para o desenvolvimento de processos de escolarização qualificados.

Crochík e colaboradores (2013) compreende inclusão como o processo de incorporação de minorias antes segregadas ou marginalizadas, mesmo verificando

> [...] os limites sociais dessa inclusão e que algumas de suas formas possam ser o contrário do que pretendem, posto que a sociedade possui forças antagônicas que se apropriam de diversos fenômenos para derrotar as tendências opostas. (CROCHÍK et al., 2013, p. 12).

Assim, em lugar da exclusão, como afirma Sawaia (2009), tem-se a dialética exclusão/inclusão, que expressa as contradições sociais e vai além da esfera produtiva. Ao gestar subjetividades específicas, pode-se traduzir o sentimento de sentir-se incluído ou discriminado. Em relação à exclusão, a autora afirma:

> [...] é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma forma única e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto da funcionalidade do sistema. (SAWAIA, 2009, p. 9).

Na sociedade administrada, processos de exclusão e inclusão existem concomitantemente e repercutem em todas as esferas da vida. Contudo, a mesma ordem que produz a exclusão coloca em risco também o capitalismo e a sociedade burguesa. Daí a necessidade de promover a inclusão, mesmo que seja contraditória, marginal, instável ou precária. Assim, os processos

de exclusão não se configuram apenas no afastamento total do indivíduo dos direitos e instâncias sociais, mas necessita uma exclusão integrativa para a manutenção e reprodução do *status quo*.

Por essa razão, é de suma importância a crítica às formas excludentes de inclusão, para que possam ser identificados os elementos que a ela se contrapõem. A partir dos referenciais que orientam a democracia, os direitos humanos e a diversidade humana, é possível pensar em alguns valores inclusivos: igualdade, participação, compaixão, sensibilidade, respeito à diversidade, individuação, liberdade, abertura para a experiência, direitos reconhecidos, solidariedade, justiça social. Tais princípios não são percebidos isoladamente; a ausência de um deles funciona como indicador do quanto a nossa sociedade é injusta e carente de transformação. Assim, para não cair no idealismo do discurso da inclusão dissociado da estrutura social de classes, propensa à formação de preconceitos, a crítica aos elementos contraditórios é fundamental para não conformar-se aos aspectos desumanizantes da cultura.

As concepções incapacitantes construídas socialmente sobre a deficiência classificam indivíduos como "desviantes da norma" (VELHO, 2003), por meio de atributos depreciativos, vistos como naturais e comuns, denominados estigmas. Para Goffman (2008), os estigmas e estereótipos podem ocasionar diversas atitudes no estigmatizado, na tentativa de corrigir a função que não lhe é peculiar em virtude de suas especificidades. Podem ser desenvolvidas atitudes sob a forma de vitimização, dedicação a atividades que não poderá executar com substancialidade, conceber a deficiência como uma "bênção secreta", alimentar a ideia de que o sofrimento pode trazer ensinamentos positivos sobre a vida e as pessoas, tentar compensar as representações negativas de si atribuindo aos "normais" outras limitações; também podem ser desenvolvidas a tendência ao isolamento, inibição, agressividade etc.

Essas representações disseminam a formação do preconceito. Para Horkheimer e Adorno (1973), o preconceito é produzido na relação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade. É um produto da cultura, da estrutura social de classes e possui relação com diversos fatores: ideológicos, econômicos, psíquicos e religiosos. Sua internalização ocorre no processo de socialização, mediado pelas instituições sociais — família, escola, entidades religiosas, entre outras. Consoante a afirmação de Crochík (2006, p. 13),

> [...] tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência. O preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta.

A socialização também compreende a adaptação (no sentido da incorporação de alguns elementos da cultura, como a linguagem), ambas necessárias para a interação e a sobrevivência do indivíduo na sociedade.

As necessidades de autoconservação levam à internalização de valores desde a mais tenra idade, os quais podem constituir este reótipos e preconceitos. É necessário refletir a respeito desses elementos irracionais que são reproduzidos nos processos de formação desenvolvidos pelas instituições sociais. O preconceito é conceituado por Crochík (2006) como:

> [...] um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter; quanto maior o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mais esse tem de ser fortalecido. Dessa forma, o preconceito

> contra o homossexual pode guardar o desejo negado da homossexualidade, e quanto mais esse desejo se aproxima da consciência, mais a aversão e o ódio ao homossexual aumentam. (CROCHÍK, 2006, p. 22)

O preconceito em relação à diversidade corporal encontra explicação em condicionantes culturais e psicológicos, e mesmo estes são mediados pela cultura. Como entidade construída socialmente, o corpo perfeito, belo e adequado é determinado pelos padrões estéticos reclamados pelas "necessidades" mercadológicas. Para Foucault (2010), nas sociedades que visam à dominação, a disciplinarização do corpo constitui uma tecnologia específica de poder, um mecanismo de dominação.

No capitalismo, o controle e a valoração do corpo obedecem a critérios políticos, econômicos e culturais. O corpo com deficiência, opondo-se aos padrões estabelecidos, torna-se objeto de dominação. A desvalorização da diversidade corporal constitui as representações negativistas que resultam na discriminação social direcionada a indivíduos com deficiência. Horkheimer e Adorno (1973) atribuem a formação do preconceito à fragilidade do eu, pelo ajustamento do indivíduo à mecanização e burocratização, reduzindo as condições que possibilitariam a autonomia, visto que os interesses econômicos o submetem à adaptação. No âmbito das complexas relações sociais, uma atitude simples como a expressão de uma opinião pessoal pode ser vista como transgressão aos padrões em decorrência de estereótipos e juízos de valor preestabelecidos que, por não suscitarem conflitos, levam ao conformismo, ou seja, facilitam a vida, despertam a confiança dos dirigentes, agilizam a ação e libertam do cansaço daí derivado.

Isso significa reduzir a consciência a uma norma fixa, pelo pensamento hipostasiado que impede a diferenciação e a formação da consciência política. Como advertem Horkheimer e Adorno (1973, p. 181): "nestas condições, só seriam homens verdadei-

ramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predispõem ao preconceito." Assim, é possível a existência de "poderes" que se sobrepõem à vontade e podem desestabilizar o potencial de participação social.

A desigualdade social que atinge pessoas com deficiência, pelo cerceamento de direitos, se reflete no acesso limitado aos bens culturais e nos processos de escolarização, ainda pautados em critérios de homogeneidade[9]. Conjugados, esses fatores ocasionam dificuldades ou impedem a autonomia e a participação cidadã. Diante disso, na análise das contradições sociais, é importante considerar a relação que existe entre preconceito e discriminação, a fim de compreendê-los como elementos irracionais da cultura, promotores da violência. Em conformidade com as formulações de Crochík e colaboradores (2013, p. 13), "preconceito é uma atitude que contém uma tendência para a ação; entre as ações vinculadas ao preconceito estão a discriminação, a marginalização e a segregação."

A marginalização acontece quando são negados a certos grupos os direitos de participação política e o acesso aos bens culturais. Embora façam parte da sociedade, são impedidos de participar das decisões tomadas e de usufruírem igualmente do que foi produzido por todos, a exemplo do consumo em quantidade e qualidade, dos recursos necessários a uma vida digna. A história testemunha a discriminação de indivíduos com deficiência, de acordo com vários estudos e pesquisas[10], assim

[9] Os processos de escolarização incorporam a lógica semelhante ao setor produtivo, por desconsiderar a diversidade dos estudantes no desenvolvimento das propostas curriculares. A ideia de um estilo único de aprender e ensinar norteou práticas pedagógicas que ainda persistem nas escolas e universidades.
[10] A respeito da história de discriminação da pessoa com deficiência, ver FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2000; SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa com deficiência na história do mundo ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1986; e FERREIRA, M. E.; GUIMARÃES, M. O legado da história da deficiência. *In:* FERREIRA, M. E.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-70.

como depoimentos obtidos em contatos com os mesmos em vários contextos. A segregação equivale à separação de indivíduos ou grupos, determinando lugares distintos para residir, estudar, trabalhar, para ter acesso ao lazer e a outros bens produzidos socialmente. Nos processos de escolarização, a segregação se dá nas escolas especiais; concepção que se orienta pela visão caritativa e pelo modelo biomédico da deficiência, ainda presentes nas práticas que se denominam inclusivas no sistema geral de ensino.

Assim, tanto a marginalização como a segregação constituem ações de discriminação social. Apesar de reconhecer os limites da inclusão socioeducacional, admite-se que existam, em instituições educacionais, experiências significativas de inclusão no Brasil. Mesmo não sendo asseguradas as condições internas e externas adequadas às especificidades de cada indivíduo com deficiência, fazer parte, estar dentro, pode ser uma oportunidade de perceber os elementos contraditórios e lutar pela sua superação. Atualmente, a presença de indivíduos com deficiência em vários espaços já aponta algo de positivo em direção à visibilidade social e, em algum grau, indica um avanço em relação à marginalização sofrida no decorrer da história. A discriminação social pela deficiência e por outras diferenças impede que se manifeste a essência da humanidade existente na diversidade humana e revela o caráter regressivo da cultura. Mesmo em uma sociedade democrática, pode haver tendências fascistas, como é o caso do preconceito, uma forma de violência dentre outras que estão presentes na realidade brasileira.

No fim da década de 1970 e durante a década de 1980, o movimento político de pessoas com deficiência tomou forma, marcando um momento histórico de significativa participação e mobilização política. Segundo Crespo (2009), inicialmente, o movimento político teve como propósito reivindicar o reconhecimento da existência das pessoas com deficiência, que eram totalmente invisíveis à sociedade. Nos anos 1990, a temática da participação requalificou-se em meio a mudanças no cenário

político, com a ascensão ao poder de parcelas oponentes às elites tradicionais brasileiras em vários municípios e em alguns estados, o que trouxe para o debate em torno da democracia a cidadania ou a participação cidadã (participação social).

Nesse momento, grupos representativos de vários segmentos da sociedade brasileira lutavam pela redemocratização do país, sendo a regulamentação legal da participação orientada pelo ideário democrático, com a finalidade de superar o regime ditatorial. Palavras de ordem como participação, cidadania e democracia estavam imbricadas à luta pelos direitos humanos.

A relação entre o universal e o particular tinha como referência a cidadania, sem perder de vista os direitos referidos às especificidades de cada grupo. Nesse contexto, a participação pode ser traduzida como um mecanismo de inclusão de minorias no cenário político. No entanto, o Estado aderiu aos interesses econômicos do mercado neoliberal, sobretudo a partir da década de 1990, quando se intensificou ainda mais a proeminência dos interesses econômicos sobre as políticas sociais. As características do neoliberalismo são apresentadas por Ianni (2004, p. 313):

> [...] desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o 'Estado mínimo', que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no pressuposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de

> maior e crescente reconhecimento, produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais. Daí a impressão de que o mundo se transforma no território de uma vasta e complexa fábrica global, ao mesmo tempo que **shopping center** global e Disneylândia global. (IANNI, 2004, p. 313, grifo do autor).

As políticas de inclusão social seguem a tendência do modelo neoliberal, com a inserção de minorias servindo de mão de obra barata para a eficiente reprodução do capital e funcionamento da ordem política. O conjunto de leis que compõe o ordenamento jurídico brasileiro, muitas delas resultantes da mobilização dos movimentos sociais, ainda permanece inoperante. Para evitar a fossilização do arcabouço legal, é necessário organização e mobilização política em diversos espaços sociais, como nos Conselhos, que, mesmo contraditoriamente, em função da presença da representação governamental, possibilitam a participação na tomada de decisões.

Para o cientista político Boaventura de Souza Santos (2012 apud SOUZA, 2016, p. 50)[11], o grande problema da democracia, hoje, é que não se cuida das condições para se exercer a democracia. Sem democracia, não é possível a concretização dos direitos humanos. Os obstáculos para a inclusão social mostram a fragilidade da democracia, que se expressam na fome, desemprego, violência, nas políticas que não asseguram a plenitude dos direitos. É preciso identificar as condições físicas, materiais e simbólicas para que a democracia funcione, pois, conforme ressalta o referido autor, “uma democracia frágil só pode produzir direitos humanos frágeis.”

[11] Entrevista de Boaventura Souza Santos citada pela autora em sua tese intitulada: *Um estudo sobre a atuação representativa nos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência*; defendida em 2016.

A fragilidade da democracia brasileira e em muitos países da América Latina encontra-se nas limitações para executar plenamente as leis; geralmente, alguns direitos são assegurados em alguns contextos, sobretudo se foram alcançados por meio da mobilização política de alguns grupos ou cidadãos. Em decorrência dessa realidade, Crochík e Sass (2013) criticam a esfera jurídica, pressupondo a necessidade de que sejam utilizados conhecimentos produzidos pelas ciências sociais, dando ênfase ao campo da psicologia social

> [...] a fim de investigar a relevância dos direitos de par com os impedimentos ou obstáculos interpostos à sua garantia e efetiva consecução bem como o potencial que os direitos carregam para fortalecer a resistência ao preconceito e frear a violência, especialmente no âmbito da educação escolar. (CROCHÍK; SASS, 2013, p. 58-59).

A racionalidade instrumental utiliza mecanismos favoráveis ao pensamento unidimensional[12] e impede a autonomia dos indivíduos, instados a pensar por meio de clichês, tão bem disseminados pela mídia e pelas redes sociais. As pessoas são levadas a comportarem-se de acordo com a ordem estabelecida e as tendências mercadológicas vigentes. Com o obscurecimento da razão, prevalecem a labuta, a agressividade, o ódio, o individualismo, a violência, a miséria, a injustiça, a competitividade, o consumismo, para a maioria (MARCUSE, 1973). A participação política, como um elemento precípuo da democracia, está condicionada à possibilidade de percepção das contradições e de superação da alienação. Porém, o aparato

[12] De acordo com Marcuse (1981), o pensamento (e comportamento) unidimensional refere-se a um estilo de vida padronizado, em que as ideias, aspirações, objetivos e ações dos indivíduos não ultrapassam as determinações impostas pela racionalidade técnica da sociedade industrial avançada.

produtivo, as mercadorias e os serviços impõem o sistema social como um todo, fazendo com que a doutrinação aí produzida se transforme em um estilo de vida. "Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo." (MARCUSE, 1973, p. 28).

Na esteira dos direitos humanos, o conceito de democracia tem relação intrínseca com os conceitos de inclusão, participação, autonomia e cidadania, pois "a luta pela consolidação da democracia não pode prescindir dos direitos e da reflexão sobre a relação entre eles e a estrutura social" (CROCHÍK; SASS, 2013, p. 6). Os impedimentos para a realização da democracia na sociedade contemporânea revelam o caráter regressivo da cultura, por fossilizar os denominados "direitos fundamentais" preconizados desde os primeiros tratados internacionais e que se repetem no ordenamento jurídico brasileiro. Consoante afirmação de Bobbio (2004), a violação sistemática dos direitos do homem em quase todos os países do mundo e entre estes, maiorias e minorias, demonstra o caráter opressor da sociedade contemporânea:

> O ethos dos direitos do homem resplandece nas declarações solenes que permanecem quase sempre, e quase em toda parte, letra morta. O desejo de potência dominou e continua a dominar o curso da história. A única razão para a esperança é que a história conhece os tempos longos e os tempos breves. A história dos direitos do homem, é melhor não se iludir, é a dos tempos longos. (BOBBIO, 2004, p. 211).

A cisão entre a teoria e a prática dos direitos humanos demonstra o quanto é preciso lutar pela concretização dos instrumentos legais disponíveis ou por sua reformulação, caso necessário. O que acontece é que, antes mesmo de serem praticadas, outras leis

são formuladas e aprovadas, passando a compor o que poderia ser criticado como "arquivo morto". A "sanha por legislar tudo", como afirma Sass (2013), é mais um instrumento de normatização e de controle social, típico das sociedades administradas, mas não garante a concretização dos dispositivos legais. Não obstante, considera-se o papel das leis como referências necessárias para a conquista dos direitos humanos, pois não existe democracia sem direitos reconhecidos e protegidos; sem democracia, não são possíveis as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos entre indivíduos, grupos e entre grandes coletividades indóceis e autocráticas, como determinados Estados, apesar de se denominarem democráticos (BOBBIO, 2004). Logo, não é possível inclusão social em uma sociedade que, mesmo denominada democrática, continua produzindo desigualdade e opressão. De acordo com Chauí (2000):

> Dizemos que uma sociedade — e não um simples regime de governo — é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes, respeito à vontade da maioria e minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando **institui direitos**. (CHAUÍ, 2000, p. 10, grifo da autora).

Contudo, a democracia requer dos indivíduos condições para poder pensar e decidir conjuntamente as questões sociais. Isto só é possível por meio da identificação das contradições sociais e pelo domínio dos instrumentos para formular e executar políticas públicas. Para participar e exercer a democracia é preciso conhecer a legislação, ter formação política e ética, o que somente pode se realizar se forem efetuadas mudanças na sociedade e no sistema educacional capazes de superar a pseudoformação ou uma socialização pautada na racionalidade instrumental, que impele o indivíduo a ter aversão à experiência.

Esse contexto remete ao problema da democracia representativa, que, no dizer de Bobbio (2011),

> Significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade [...]. (BOBBIO, 2011, p. 56).

Entretanto, as manifestações ocorridas em vários países do mundo a partir do ano de 2013 sinalizam a crise do sistema político com essa peculiaridade, indicando sua incompletude e a necessidade de recriar outras formas de participação da sociedade civil. A esse respeito, Marcos Nobre, em entrevista concedida ao *Jornal da Unicamp* .afirma:

> [...] A sociedade contemporânea, no final do século XX e início do século XXI, inventou formas de participação e representação que não se restringem ao legislativo e à eleição de cargos no executivo. Com certeza, o que está se dizendo [nas ruas] é que as diferentes formas de participação, não só do executivo como do legislativo, não estão funcionando. (SILVA, 2013, p. 9).

Tal conjuntura reflete a cultura de dominação econômica e política, razão pela qual permanecem e acirram-se as desigualdades sociais, demonstrando que "[...] a convivência da democracia com o capitalismo tem sido gravemente conflituosa." (como OLIVEIRA, 2005, p. 13). Desse modo, a classe política autorizada a representar os interesses da população, no sentido de tomar decisões vinculadas aos direitos sociais da população como um todo, representa mais a si mesma, apropriando-se de privilégios e mais direitos do que a maioria. Os limites para a representação

explicam-se pela preponderância dos interesses econômicos sobre os sociais, resultando no acirramento das desigualdades e no não investimento em uma proposta educacional para a emancipação; na não concretude do ordenamento legal e na mediação dos interesses mercadológicos, manifestados no comportamento individualista, competitivo e parasitário de muitos políticos e partidos; na cultura de corrupção que ainda se encontra enraizada na sociedade (que não se reduz apenas à esfera da política). Sem dúvida, esses fatores integram a problemática em torno da efetividade da democracia representativa, indicando a necessidade de ser reestruturada, pelo fortalecimento do compromisso político.

Na sociedade em que a instrumentalidade técnica tem preponderância dos meios sobre os fins, a participação política é dificultada pelo jogo das forças sociais que criam formas brutais de alienação que cada vez mais se aprofundam com as políticas e reformas neoliberais. Vale mencionar a atuação da indústria cultural na pseudoformação, funcionando como mecanismo de ofuscamento das contradições. Para manter a ordem opressora, precarizam-se as condições objetivas para a consecução das políticas sociais e para que os sistemas educacionais realizem uma formação para a emancipação. Isso significa que, conforme explicitam Horkheimer e Adorno (1973, p. 173): "As grandes leis do movimento social não operam por cima da cabeça dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações."

Daí a necessidade de se refletir sobre os fins da educação, pois, quanto mais a cultura estimula a formação do pensamento crítico, tanto mais há a possibilidade de se alcançar consciência e participação na sociedade, no sentido de tomar decisões e exercer os direitos de opinião, expressão e organização política.

Indicadores sociais apresentados pelo Relatório Mundial sobre a Deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012) mostram que indivíduos com deficiência sofrem desigualdades e violações de direitos, como nas áreas de saúde, emprego,

educação e participação política. Os dados revelam, ainda, que existe relação entre deficiência e pobreza, já que do ponto de vista socioeconômico pessoas com deficiência encontram-se nas camadas mais desfavorecidas da sociedade e são as menos atingidas pelas políticas públicas. No caso da educação, a despeito dos avanços ocorridos quanto ao acesso a escolas e universidades e de experiências bem sucedidas de inclusão, estudantes com deficiência continuam enfrentando barreiras físicas e atitudinais no interior das instituições educacionais.

Conclusão

A Educação Inclusiva torna possível a convivência pacífica com as diferenças e a oportunidade de manifestá-las livremente. Por isso, é essencial que a educação seja direcionada para a produção de uma cultura que reconheça e valorize a diversidade humana. Mas isso depende de transformações nas instituições que realizam a formação, do quanto podem ser capazes de refletir e lutar para que medidas políticas neoliberais não impeçam sua realização. Ainda que saibamos da impossibilidade da superação dos conflitos na sociedade capitalista e da dificuldade de realizar a Educação Inclusiva, a reflexão possibilitada pela proposta permite uma abertura à experiência. Por esta razão, a educação para a emancipação é uma concepção a ser perseguida com meios e fins voltados para esse objetivo por aqueles que são comprometidos com uma formação humana, que poderão envidar esforços direcionados à sua realização.

Neste sentido, Crochík (2015) chama a atenção para os limites da Educação Inclusiva, pelos obstáculos à diversidade em uma sociedade desigual, e ressalta a necessidade da crítica e da luta para que sejam atingidos os objetivos dessa proposta, que

devem ser semelhantes aos da educação escolar, em que os fins se voltem a uma formação para a humanização, que pode evitar a marginalização e a segregação. Quanto menos escolarização, menos visíveis serão as minorias; a educação é o caminho que pode possibilitar a mobilização para os direitos humanos; um caminho fundamental para a cidadania, a participação, a inclusão social e para a democracia.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In:* ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-154.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. *In:* PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In:* FERREIRA, W. *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

CHAUÍ, M. A questão democrática. *In:* CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. p. 422-436.

COUTINHO, N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 1997.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 404 f. 2009. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Letras Humanas, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2009.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. *In:* MIRANDA, T. G. *et al.* (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUBA, 2012. p. 39-59.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? *In:* SILVA, A. M. M.;

COSTA, V. A. C. **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015. p. 23-53.

CROCHÍK, J. L. *et al*. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHÍK, José . Leon.;; SASS, Odair. **Projeto tTemático**: direitos e violência na escola. São Paulo: Universidade de São Paulo/USP/PUC: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC, 2013.

DINIZ, D. Deficiência e direitos humanos: desafios e respostas à discriminação. *In:* DINIZ, D.; SANTOS, W. (org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília, DF: Letras Livres/EdUnB, 2010.p. 9-17.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONAE 2014, 2., 2014, Brasília, DF. **Artigos** [...]. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf. Acesso em: 18 fev. 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Preconceito. *In:* HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HOUAISS, Antônio.;; VILLAR, Mauro de . S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARTINS, J. S. **Exclusão e a nova desigualdade social**. São Paulo: Paulus, 1997.

OLIVEIRA, F. O capital contra a democracia. *In*: SEMINÁRIO "OS SENTIDOS DA DEMOCRACIA E DA PARTICIPAÇÃO", 1., 2004, São Paulo. TEIXEIRA, A. C. C. (org.). **Anais** [...]. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. p. 13-21. (Publicações Pólis, 47). Disponível em: https://www.polis.org.br/uploads/1006/1006.pdf. Acesso em 07 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; Banco Mundial. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução: Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Título original: World Report on Disability. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

SASS, O. **Projeto temático**: violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. São Paulo: USP/PUC, 2013.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In:* SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-13.

SILVA, A. 'Revoltas' decretam o fim do ciclo de redemocratização, diz docente. Entrevistado: Marcos Nobre. **Jornal da Unicamp**, Campinas, SP, n. 567, p. 9, jul. 2013. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_567_pagina_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa com deficiência na história do mundo ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOUZA, L. R. **Um estudo sobre a atuação representativa nos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 258 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar,2003.

Políticas institucionais de inclusão no Ensino Superior

IVETE MARIA DOS SANTOS
ANA LÚCIA AMARAL FREITAS

Introdução

Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem passando por um movimento de transição em que a ideia de conceber a realidade como algo homogêneo e normatizado começa a ceder espaço para uma discussão mais ampla em defesa da diferença e da heterogeneidade dos sujeitos. No bojo dessa discussão, estão os diferentes grupos sociais, entre eles as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[13], que ao longo dos anos tiveram seus direitos educacionais negligenciados, ficando à margem de uma sociedade altamente excludente.

Nesse contexto, a universidade assume um papel fundamental. Reconhecida pela Declaração Mundial sobre Ensino Superior (1998) como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos e da democracia, a universidade se constitui como um importante espaço social de produção de conhecimento. Além disso, essa instituição também deve se configurar como um espaço de pluralidade, diversidade e de respeito às diferenças, promovendo

[13] Constitui o público-alvo da modalidade de ensino educação especial.

e assegurando políticas de acesso e permanência que possibilitem a inclusão dos diferentes sujeitos.

> Deve-se ter em mente que a Educação Superior Inclusiva precisa estar fincada na ideia e no princípio de que toda pessoa tem direito a educação, e que a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem envolve aplicação de sistemas, programas, planejamentos, estudos e práticas educacionais, que levem em conta a diversidade de características e restrições de cada aluno, nos seus diferentes ritmos de aprendizagem e suas necessidades educacionais especiais singulares. (CHAHINI, 2006, p. 174).

Historicamente a universidade brasileira tem sido um espaço marcado pela desigualdade de acesso e permanência das populações em situação de vulnerabilidade nos setores econômico, social e cultural. O acesso desse público a esse nível de ensino resulta, principalmente, das lutas dos movimentos sociais organizados que, a partir das suas mobilizações, contribuíram para a criação de normatizações e para a implementação de políticas públicas voltadas para essa finalidade. Diante dessa realidade, surgiram em âmbito internacional diversos documentos[14] que indicaram prerrogativas que influenciaram a inclusão de estudantes público alvo da educação especial no ensino superior. No contexto brasileiro, as ações nesse segmento foram norteadas por legislações isoladas expedidas pelo Ministério da Educação, por documentos resultantes de iniciativas das próprias instituições de ensino quando provocadas pelos estudantes, ou ainda pela incorporação de princípios gerais praticados na Educação Básica. Nesse âmbito, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial

---

[14] Conferência Mundial de Educação (1990); Declaração de Salamanca (1994); Declaração da Guatemala (1999).

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que preconiza orientações específicas ao processo inclusivo no ensino superior. De acordo com o documento:

> Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17).

A política destaca, portanto, a importância não apenas de ações que possibilitem o acesso, mas, sobretudo, que visem à permanência e ao sucesso acadêmico desses estudantes. Somando-se aos documentos, a implementação das políticas de democratização do acesso ao ensino superior[15]repercutiu positivamente na ampliação das matrículas nesse nível de ensino. De acordo com as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), por meio dos dados divulgados na Sinopse Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2016), em 2016, foram registradas 35.891 matrículas de estudantes portadores de necessidades especiais[16] nos cursos de graduação

[15] Programa de Financiamento Estudantil (FIES)(1999); Programa Universidade para Todos (ProUni) (2004); Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni)(2007); Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (2005).

[16] O termo "alunos portadores de necessidades especiais" é utilizado nas planilhas estatísticas do INEP para se referir à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

presenciais e à distância. Desse total, 21.333 matrículas foram efetuadas na rede de ensino privada, e 14.558 na rede pública. Os dados sinalizam que esses alunos estão conseguindo acessar esse nível de ensino, todavia, esse quantitativo representa apenas 0,45% de participação no Ensino Superior de alunos que se encontram nessa condição.

No contexto baiano, ainda em 2016, foram registradas 1.099 matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nos cursos de graduação presenciais e a distância. Desse total, 561 matrículas foram efetuadas na rede de ensino privada, e 538 na rede pública. A representatividade desses alunos corresponde a apenas 0,26% do total de alunos que conseguiram ingressar no ensino superior da Bahia. De modo geral, esses números indicam os desafios a serem enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no fomento de políticas institucionais de acesso e permanência adequadas às necessidades desses estudantes. Frente a esse panorama, as pesquisas brasileiras realizadas sobre a temática sinalizam ações realizadas pelas IES no processo de inclusão. Entre as principais discussões podemos destacar os seguintes estudos:

a) Condições de acesso e permanência: investigam as formas de ingresso ao ensino superior — vestibulares e políticas de cotas. Além disso, buscam identificar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que inviabilizam a permanência do aluno (MOREJÓN, 2009; DUARTE, 2013; CASTRO; ALMEIDA, 2014; CALHEIROS; FUMES, 2016);
b) A adequação da acessibilidade nas universidades: essas pesquisas destacam a necessidade de adequação da acessibilidade no ambiente acadêmico das universidades (BISOL et al., 2010; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014);
c) Formação de professores e corpo técnico-administrativo: os estudos indicaram a necessidade de uma postura de aceitação das diferenças, além da formação dos professores para

o ensino na diversidade, o que se torna indispensável para a realização da inclusão (THOMA, 2006; ROSSETTO, 2009; PACHECO; COSTAS, 2011; RIBEIRO, 2016);
d) Implantação dos núcleos: investigam o processo de implantação dos núcleos de atendimentos para o fortalecimento das ações de permanência do aluno, além do oferecimento de recursos didáticos, tecnológicos e materiais pedagógicos adaptados e voltados ao público-alvo da Educação Especial (MARQUES; GOMES, 2014; CIANTELLI; LEITE, 2016).

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelas IES para a inclusão desses estudantes, esse artigo tem por finalidade apresentar o caminho percorrido pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) para garantir o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial que ingressam na instituição.

A O processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na UESC: histórico, entraves e conquistas

A Universidade Estadual de Santa Cruz foi criada em 1991 e está localizada na cidade de Ilhéus, região sul da Bahia. Há no seu quadro de pessoal 1.156 servidores, sendo 777 docentes e 379 técnicos administrativos. Possui cerca de 8.670 estudantes distribuídos em cursos de graduação e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*). Atualmente oferece 33 cursos de graduação (22 bacharelados e 11 licenciaturas), 12 cursos ativos de especialização, 24 mestrados (18 acadêmicos e seis profissionais) e seis doutorados. Nesse contexto, no ano de 2003, emerge o desafio da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir do ingresso de um

estudante no curso de Licenciatura em Geografia, que adquiriu a deficiência visual (cegueira) nesse mesmo ano.

A partir daí, surgiram as primeiras indagações sobre as condições para garantir a permanência, a participação e a aprendizagem desse estudante. Nessa perspectiva, a UESC iniciou a busca por empreender esforços no sentido de adequar-se para atender às novas demandas, pensar a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que minimizassem as barreiras e promovessem a inclusão. De modo geral, as universidades apresentam inúmeras dificuldades para adequar-se a essa realidade, pois

> [...] o ensino superior fazendo parte dos sistemas de ensino deveria ter caminhado, junto com as iniciativas da educação básica para atender a esses princípios. Mas ao analisarmos estudos sobre a educação inclusiva no ensino superior [...] é possível identificar um mar pleno de desafios [...] no processo de materialização dos princípios da educação inclusiva: a resistência à adaptação do ensino, falta de recursos humanos especializados na área de Educação Especial, a falta de acessibilidade, poucos avanços na inclusão acadêmica efetiva, são algumas das dificuldades enfrentadas. (RABELO, 2014, p. 2).

Tendo em vista as necessidades apresentadas pelo estudante para o acompanhamento das atividades do curso e levando-se em consideração que a instituição não dispunha de um profissional especializado no quadro de servidores, foi realizada, emergencialmente, a contratação temporária de um profissional especializado no acompanhamento pedagógico a pessoas com deficiência visual. Este profissional desenvolveu atividades de acompanhamento nos diversos espaços acadêmicos, leitura, transcrição de textos, adaptações de materiais diversos, apoio na

realização de pesquisa na biblioteca, além do acompanhamento nas atividades relativas ao estágio curricular obrigatório.

Embora a Universidade tenha procurado fornecer as condições para que esse estudante permanecesse no curso, a conclusão ocorreu somente em 2011. Isso porque o estudante interrompeu os estudos por quatro semestres consecutivos para tratar de questões pessoais. Ademais, ao seu retorno, por opção, realizou um planejamento de matrícula que abrangeu um volume menor de disciplinas. Isso possibilitou que tanto o estudante quanto a instituição pudessem buscar soluções efetivas para promover a aprendizagem, a permanência e a conclusão do curso com êxito.

Entre 2003 e 2017 outros estudantes público-alvo da educação especial ingressaram na universidade por meio de seleção pública nas vagas de concorrência livre, conforme mostra o Quadro 1:

Ano de Ingresso	Curso	Especificidade	Ano de Conclusão	Matrículas (por ano)
2003	Licenciatura em Geografia	DV (Cegueira)	2011	1
2005	Licenciatura em Pedagogia	DV (Baixa Visão)	2010	1
2009	Bacharelado em Física	DF	2012	2
	Licenciatura em Letras	DF	2013	
2011	Ciências da Computação	DA (Surdez)	Abandono	2
	Licenciatura em Física	DF	Em curso	
2012	Bacharelado em Geografia	DV (Cegueira)	2016	2
	Enfermagem	DV (Baixa Visão)	2017	
2013	Mestrado em Física	DF	2015	1
2014	Lic. em Ciências Sociais	DF	Em curso	1
2015	Comunicação Social	DV (Cegueira)	Em curso	1
2016	Ciências da Computação	DV (Cegueira)	Em curso	1
2017	Licenciatura em Filosofia	DV (Baixa Visão)	Em curso	1
Total de matrículas				13

Quadro 1 – Histórico de matrículas autodeclaradas de estudantes público-alvo da Educação Especial na UESC.
Fonte: SAGRES/UESC.

Ao analisarmos o Quadro 1, observamos que, do total de estudantes autodeclarados[17] que ingressaram na Instituição, sete apresentam deficiência visual, cinco estudantes possuem deficiência física e um estudante apresenta surdez. Os dados apresentados pela UESC corroboram os dados estatísticos apresentados pelo INEP, no período entre 2011 e 2016. Considerando a distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas instituições de ensino superior por tipo de necessidade especial, os estudantes com deficiência representam o maior grupo matriculado, sendo composta a maioria por estudantes com deficiência física, seguido de baixa visão, deficiência auditiva, cegueira e surdez, conforme o Quadro 2 a seguir.

ANO	TIPO DE DEFICIÊNCIA				
	DF	B. VISÃO	DA	CEGUEIRA	SURDEZ
2011	5.946	5.944	4.078	3.301	1.582
2012	6.692	6.679	6.008	3.613	1.650
2013	7.850	6.955	7.037	3.943	1.488
2014	10.311	7.938	5.321	1.883	1.629
2015	12.975	9.224	5.354	1.922	1.649
2016	12.775	11.028	5.051	2.074	1.738
TOTAL	56.549	47.768	32.849	16.738	9.736

Quadro 2 – Distribuição dos estudantes matriculados por tipo de deficiência (2011-2016).

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2016).

Outro aspecto a ser destacado se refere à permanência: do total apresentado na tabela, houve apenas um abandono de curso, justificado pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. Em relação à conclusão dos cursos, dos sete alunos que já concluíram os respectivos cursos, seis terminaram no prazo previsto ou dentro da duração máxima permitida pela Instituição.

[17] São considerados estudantes autodeclarados aqueles alunos que declaram à instituição possuírem algum tipo de especificidade seja no processo seletivo, no ato da matrícula ou no decorrer do curso.

Esses dados demonstram que o envolvimento dos estudantes, bem como a estrutura ofertada pela instituição, ainda que em caráter inicial, foram de grande relevância para tais conquistas.

No período entre 2003 e 2011, os atendimentos a esses estudantes ocorriam em um espaço físico improvisado, ainda sendo realizados por profissionais em regime de contratação temporária. Em 2012, em virtude da crescente demanda, a UESC firmou um convênio de prestação de serviço especializado com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Itabuna. Embora essa entidade tenha como objetivo principal promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla[18], a justificativa para essa parceria deu-se em razão de a APAE apresentar no seu quadro profissionais com experiência nas áreas de deficiência visual, auditiva e física.

Por meio do referido convênio, a equipe multidisciplinar foi montada de acordo com a demanda. Nesse mesmo período, ano de 2012, o atendimento passou a ser realizado em um espaço físico próprio e iniciou-se a sua estruturação com a aquisição de mobiliário e equipamentos pela UESC. A criação de um espaço físico, além de melhorar as condições de atendimento desses estudantes, também contribuiu para que outros estudantes com necessidades educativas especiais (Quadro 3) procurassem apoio.

Ano de Ingresso	Curso	Especificidade	Ano de Conclusão	Matrículas (por ano)
2012	Licenciatura em História	TDAH[1]	2015	1
2013	Licenciatura em História	Dislexia	Em curso	1
2016	Licenciatura em Biologia	TDAH	Em curso	1
2018	Licenciatura em Letras	Dislexia	Em curso	1
Total de matrículas				4

Quadro 3 – Histórico de matrículas autodeclaradas de estudantes com outras necessidades educativas especiais na UESC.
Fonte: NAEE/UESC.

[18] Disponível em:<http://apae.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Os estudantes com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), embora também apresentem necessidades educacionais especiais, e necessitem de atendimento especializado, não são considerados público-alvo da Educação Especial. Esses alunos fazem parte de um grupo denominado "transtornos funcionais específicos", formado por indivíduos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define que

> [...] na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos**. (BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso).

Os estudantes com transtornos funcionais específicos não aparecem nas estatísticas de ensino superior e estão excluídos das políticas públicas governamentais. Trata-se de uma demanda historicamente reprimida nesse nível de ensino, que procura no espaço do atendimento educacional especializado a possibilidade de ter um melhor desempenho acadêmico. A UESC, embora não disponha de profissionais especializados para o acompanhamento desses casos, não negligencia a necessidade desses estudantes.

No segundo semestre de 2015, com a finalização do convênio com a Apae, a UESC iniciou o processo de criação do Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (NAAEE/UESC), com serviços prestados e acompanhados pela própria Universidade. Os núcleos de acessibilidade existentes nas IES têm por finalidade promover ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação à vida acadêmica, minimizando as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013).

No processo de implantação do núcleo, a UESC constituiu, por meio de portaria[19], um grupo de trabalho formado por cinco professores pesquisadores da área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, oriundos de diferentes campos de conhecimento, e três analistas universitários (duas pedagogas e uma psicóloga). A função do grupo consistiu na elaboração de uma proposta de Minuta de Resolução de criação e o Regimento Interno de atribuições e funcionamento do Núcleo para submissão ao Conselho Universitário (CONSU).

O trabalho do grupo fundamentou-se na proposição de que o estudante público-alvo da educação especial também é um sujeito de direito, portanto, cabe à universidade promover condições para o exercício da cidadania desses sujeitos. O preconceito enfrentado por este público resulta da forma como a sociedade lida com a diferença. Ao se referir à pessoa com deficiência, Silva (2006) afirma que

---

[19] Portaria UESC nº 93, de 27 de janeiro de 2016.

> [...] a condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção. (SILVA, 2006, p. 427)).

A realidade apontada pela autora também pode ser percebida nos outros grupos que compõem a educação especial. Diante dessa realidade, é urgente que a UESC implemente ações que possam combater todas as formas de preconceito e discriminação que impossibilitem a participação dos diferentes sujeitos no ambiente acadêmico. De janeiro de 2016 a maio de 2018, período em que ocorreu o processo de construção e tramitação dos documentos que oficializam a criação e a regulamentação do NAAEE/UESC até sua aprovação pelo CONSU, que ocorreu em 22 de maio de 2018, a instituição adotou algumas medidas para que não houvesse descontinuidade do atendimento especializado: assumiu a contratação temporária de um profissional ledor que já desenvolvia o atendimento aos estudantes via convênio com a APAE; contratou um especialista na área da deficiência visual; designou por meio de portaria[20] uma servidora para a coordenação dos serviços e contratou um técnico na área de informática.

No que tange à estrutura (física e material), foram estabelecidas algumas parcerias com projetos existentes dentro da Universidade, a exemplo do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). Com essas parcerias foi possível a aquisição de equipamento, tais como: notebooks, tablete, leitores autônomos, impressora Braille, magnificadores de imagens, regletes, câmeras fotográficas, além de materiais didáticos.

[20] Portaria UESC NE nº 767.

Para a execução do plano de formação continuada da comunidade universitária foram estabelecidas parcerias com a Coordenação de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH/UESC), o Instituto Benjamin Constant e o Centro de Aperfeiçoamento Psicopedagógico (CAP-Grapiúna), além de contarmos também com o apoio do Prodocência. Essas parcerias oportunizaram iniciar o trabalho de formação continuada da comunidade acadêmica, cujo objetivo consiste em formar a cultura da inclusão dentro do campus. Todos os segmentos da comunidade acadêmica estão contemplados no plano de formação (professores, servidores técnicos administrativos, vigilantes, serventes, estudantes e a equipe do núcleo), pois acreditamos que a verdadeira inclusão só acontecerá com a participação de todos. Podemos citar como exemplo o trabalho de formação continuada realizado para todos os vigilantes que atuam dentro do campus. Hoje, todas as pessoas que adentram o espaço da UESC recebem ajudas assertivas, prestadas por esses profissionais. Esse trabalho tem gerado impacto positivo para a vida dos estudantes com deficiência que circulam pelo Campus da UESC.

Núcleo de acessibilidade e atendimento educacional especializado: atribuições e funcionamento

De acordo com o Regimento Interno, aprovado pelo CONSU em 22 de maio de 2018, o Núcleo passará a ser nomeado Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (NAAEE/UESC) e estará vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. Conforme esse documento, o NAAEE tem como objetivo desenvolver ações que promovam o acesso, a permanência, a participação na vida acadêmica, com a garantia do serviço de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Nessa perspectiva, são finalidades do NAAEE:

a) prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados na UESC;
b) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas;
c) contribuir para a construção da cultura da acessibilidade e inclusão na UESC;
d) orientar colegiados, professores e diversos setores em relação ao atendimento educacional especializado;
e) propor, em parceria com a CDRH, formação continuada dos professores e técnicos administrativos da UESC, sobre os saberes necessários no tocante ao público-alvo da Educação Especial;
f) participar do planejamento e organização, junto com as instâncias competentes, dos serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que deverão ser disponibilizados aos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados na UESC.

Para o cumprimento da sua finalidade, o NAEE está organizado em quatro áreas de atuação, que são:

a) Área de atendimento individualizado aos estudantes — responsável por identificar as necessidades dos estudantes que geram barreiras no processo de ensino-aprendizagem e elaborar plano de atendimento individualizado, considerando as necessidades específicas. Essa área também é responsável por realizar acompanhamento em sala de aula em situações específicas, realizar encontros com os estudantes

para aprofundamento de estudo, aplicar prova, dentre outras atividades.
b) Área de adaptação e produção de materiais acessíveis — responsável por elaborar e/ou sugerir recursos pedagógicos alternativos para uso dos docentes e estudantes.
c) Área de orientação pedagógica especializada — responsável por orientar os Colegiados dos cursos e os professores quanto aos procedimentos e apoios educacionais especializados demandados por cada estudante, para proporcionar igualdade de oportunidades no seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como formar e informar a comunidade.
d) Área de apoio à promoção da acessibilidade – esta área é responsável por atuar junto às instâncias competentes ou órgão da instituição responsável por esta atribuição na proposição de ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidades de adaptação, incluindo os recursos de tecnologia assistiva e comunicações alternativas, bem como a proposição de adaptações nos ambientes já existentes.

Para o desenvolvimento dos serviços nas quatro áreas citadas, o NAAEE contará com uma equipe constituída por 1 (um) coordenador geral, com carga horária semanal de 40 horas, com vivência na área da educação especial, 1 (um) técnico administrativo, com carga horária semanal de 40h, dois analistas (um pedagogo com conhecimentos na área da educação especial/inclusiva e um psicólogo) e multiprofissionais, com a adequada especialização, conforme necessidades específicas dos estudantes e de acordo com o planejamento aprovado pelas instâncias competentes. Os estudantes, público-alvo da Educação Especial, que desejarem atendimento especializado, poderão informar sua condição aos colegiados dos respectivos cursos, no ato da

matrícula, nas renovações de matrícula e no decorrer do curso, e o colegiado os encaminharão ao NAAEE. Os profissionais do núcleo realizarão uma entrevista com os estudantes para levantamento das demandas de atendimento e, a partir das informações coletadas, elaborará o plano de atendimento individualizado. Ao decorrer do curso, conforme as necessidades apresentadas, novas demandas serão incorporadas a este plano.

As informações coletados por meio das entrevistas também dão subsídios para o planejamento dos encontros com os colegiados e os professores. Nesses encontros são tratados assuntos referentes às especificidades dos estudantes, questões didáticas, pedagógicas, avaliativas e ainda as questões relacionadas às legislações que asseguram os direitos dos estudantes. Esses encontros também nos dão elementos para a proposição de ações de formação continuada com temáticas específicas, referentes ao atendimento especializado ao público-alvo da Educação Especial.

Em alguns casos, encontramos atitudes discriminatórias e preconceituosas que questionam a capacidade desses estudantes de realizarem os cursos. Em outros casos, identificamos atitudes de solidariedade e colaboração. Podemos citar o exemplo de um professor que, ao identificar uma estudante com deficiência visual que desconhecia conteúdos da área de matemática importantes para cursar a referida disciplina, se dispôs, em horário de atendimento individualizado, a dar aulas para que o desenvolvimento da estudante no curso não fosse inviabilizado. Esse é um dos bons exemplos que presenciamos na UESC.

Conclusão

Compreendemos que há no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial muitos entraves que se apresentam como limitantes para o desenvolvimento de um

trabalho inclusivo na UESC. Contudo, a instituição vem empreendendo esforços, inclusive com a inserção de uma meta estratégica no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), anos 2014 a 2018, no sentido de adequar-se, para criar as condições próprias, de forma a possibilitar não só o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos escolhidos pelos estudantes.

No campo legal, apesar do amparo da legislação nacional, a realidade estadual não apresenta incentivos financeiros ao desenvolvimento de ações de implantação de Núcleos de Atendimento Educacional Especializados no ensino superior. Ainda nos deparamos com a contenção orçamentária decretada pelo governo do Estado da Bahia, e esse limitante tem ocasionado vários desdobramentos, principalmente dificuldade na contratação de pessoal especializado para o atendimento, via provimento de vaga por concurso público. Essa realidade é agravada pela escassez de profissionais com a qualificação técnica necessária para atuar no atendimento educacional especializado aos estudantes.

No que se refere às questões de acessibilidade, constatamos dificuldades relacionadas às barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais na Instituição e, nesse contexto, percebemos que as ações já realizadas pelo NAAEE têm contribuído para modificação dessa realidade. A ação do núcleo juntamente com a comissão de acessibilidade tem contribuído para a realização de adaptações na estrutura física do campus. Embora ainda existam questionamentos sobre a presença desses estudantes no ambiente acadêmico, também percebemos um crescente interesse da comunidade acadêmica em conhecer melhor o assunto e contribuir no processo de inclusão. Constantemente o núcleo participa de reuniões com professores que visualizam nesse espaço a possibilidade de apoio no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

Os desafios são inúmeros, pois historicamente o ensino superior brasileiro é marcado pela segregação e por atitudes

extremamente excludentes no que se refere aos segmentos mais desfavorecidos da sociedade. Entretanto, é necessária a mudança dessa realidade e, nesse sentido, a UESC deve continuar buscando, de acordo com a sua realidade, alternativas que assegurem o direito de acesso e permanência desses alunos, além da aprendizagem e a conclusão dos cursos.

Referências

BISOL, C. A. *et al*. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador:** Programa Incluir –acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC/SECADI/ SESu, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00523.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA**. 200 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

DUARTE, E. R. *et al*. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 19, n. 2, p. 289-300, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a11v19n2.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

GUERREIRO, E. M. B.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 31-60, 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/03.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

MARQUES, L. M.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 27, n. 49, p. 313-326, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/8842/pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

MOREJÓN, K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. 252 f. 2009. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2009.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 27, p. 151-169, nov. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/4360/pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

RABELO, L. C. C. **Programa de monitoria**: apoio ao atendimento educacional especializado dos discentes com deficiência da UNIFESSPA. Marabá, PA: UNIFESSPA/PROEG, 2014.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 114 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 234 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: "- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial... [...]*In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf. Acesso em: 17 set. 2010. Acesso em: 9 maio 2018.

Prevenção de deficiências na infância: um estudo do pré-natal na Estratégia Saúde da Família

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA
CARINA PIMENTEL SOUZA BATISTA
MARIA LUCIA SILVA SERVO

Introdução

A possibilidade de acolhimento e reconhecimento de grupos populacionais vulneráveis, bem como de fatores de risco para agravos a esta mesma população, abre discussão sobrea possibilidade de se pensar a prevenção de deficiências na infância ao considerarmos essas crianças comovulneráveis e susceptíveis, além de excluídas, dentro da perspectiva da acessibilidade, do vínculo, da resolutividade e da integralidade nas ações e serviços da Atenção Básica à Saúde (ABS).

A Estratégia Saúde da Família (ESF) é reconhecida pelo Ministério da Saúde (MS), através da Política Nacional da Atenção Básica, como o principal dispositivo de ampliação do acesso aos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), contribuindo com o aumento da cobertura da atenção à saúde reprodutiva e infantil (LEAL et al., 2018). Sua atenção é centrada em ações de prevenção e promoção à saúde que englobam atividades programáticas específicas na atenção à saúde da mulher, considerada de fundamental importância para a prevenção de deficiência na infância. Diante disto, reconhecemos a assistência ao pré-natal

na ESF como importante dispositivo para prevenir deficiências e agravos à infância.

A importância da prevenção de deficiências foi abordada na Grande Vitória – ES, quando se analisou que um terço da população era constituído por mães e filhos, que os agravos a estes influem direta ou indiretamente sobre todo o resto da população e que as causas de muitas deficiências encontravam-se antes, durante e depoisdo parto (ENUMO; TRINDADE, 2002).

Nesse contexto de reconhecimento e de priorização das ações preventivas e do atendimento integral à saúde materno infantil, consideramos neste estudo a ESF como uma proposta de reorientação assistencial à saúde e de prevenção de deficiências, em conformidade com os princípios do SUS (BRASIL, 2012a; ROSA; LABATE, 2005), na medida em que valoriza o vínculo entre a comunidade e o serviço de saúde, numa determinada área, resgatando relações de compromisso e co-responsabilidade (FRANCO; MERHY, 1999); o trabalho multidisciplinar; a ênfase na promoção da saúde e a prevenção de agravos; a atenção à família como núcleo agregador de pessoas e setor prioritário de focalização de atenção à saúde.

Assim, a ESF é reconhecida pela Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência como prioritária para a prevenção de deficiências na infância, uma vez que as causas encontram-se na falta de asssistência ou assistência inadequada às mulheres durante a gestação e no parto, podendo ser evitadas com investimentos e melhoria da qualidade do pré-natal (BRASIL, 2010).

Atenção Pré Natal na Atenção Básica

A atenção à saúde da mulher na atenção básica constituium importante dispositivo para a prevenção de deficiências na infância, uma vez que a etiologia da maioria destas encontra-se

no período pré-natal (ANDRADE et al., 2018; BOBATH, 1984; BRANDÃO, 1989; BRASIL, 2010; COELHO, 1999; NÓBREGA et al., 2003). Na Atenção Básica, como responsabilidades e ações estratégicas mínimas exigidas para o pré-natal, estão: o diagnóstico da gravidez, o cadastramento da gestante, a classificação de risco gestacional desde a primeira consulta, a suplementação alimentar para gestantes com baixo peso, o acompanhamento de pré-natal de baixo risco, a vacinação antitetânica, a avaliação do puerpério, a realização ou referência para exames laboratoriais de rotina, a alimentação e análise de sistemas de informação, além de atividades educativas para promoção da saúde (BRASIL, 2001). Tais ações foram gradativamente incorporadas à ESF, com um aumento no acesso a partir da ampliação da cobertura.

Apesar dos avanços adquiridos com a implantação e a ampliação da cobertura da ESF na assistência pré-natal,alguns indicadores ainda revelam um comprometimento da qualidade dessa assistência, como a alta incidência de sífilis congênita (ANDRADE et al., 2018; ARAÚJO et al., 2012; LEAL et al., 2018) e de hipertensão arterial (BRASIL, 2006), que trazem sérias repercussões para a criança, tais como deficiência auditiva, visual, mental e paralisia cerebral, além do fato de apenas uma pequena parcela da população conseguir realizar o elenco mínimo das ações do Programa de Humanização do Pré-Natal e Nascimento (PHPN).

O PHPN objetiva melhorar o acesso, a cobertura e a qualidade do pré-natal mediante a garantia de seuacompanhamento, de forma integrada com a assistência ao parto e puerpério, através do cadastramento das gestantes (BERGAMASCO; GUALDA; OKAZAKI, 2005). Como ações, recomendam-se estímulo à autonomia, vínculo e corresponsabilização da gestante, captação precoce desta, ou seja, até 120 dias da gestação para a realização da primeira consulta do pré-natal, realização de no mínimo seis consultas, prática de atividades educativas, anamnese e exame clínico detalhado, imunização antitetânica, prevenção

e tratamento de distúrbios nutricionais, classificação de risco gestacional a ser realizada na primeira consulta, atendimento às gestantes de risco com garantia de vínculo, acesso, referência e contra-referência, registro em prontuário e no cartão da gestante (BRASIL, 2006).

Os estados e municípios devem dispor de uma rede de serviços organizados com base no sistema de referência e contra-referência para a assistência obstétrica e neonatal, levando em conta os seguintes critérios: vinculação de unidades que prestam assistência pré-natal às maternidades/hospitais; captação precoce das gestantes; garantia de atendimento às gestantes; garantia dos exames complementares necessários; vinculação à Central de Regulação Obstétrica e Neonatal; garantia de atendimento das intercorrências obstétricas e neonatais, assim como atenção à mulher no puerpério e ao recém-nascido (BRASIL, 2006).

Com o objetivo de organizar a Rede de Atenção à Saúde Materno Infantil, de modo a assegurar acesso, acolhimento, resolutividade e redução da morbimortalidade materno infantil, o Ministério da Saúde criou, em 2011, a Rede Cegonha, com foco na atenção ao parto, ao nascimento e ao crescimento e desenvolvimento de crianças de zero a vinte e quatro meses (BRASIL, 2011; MAIA et al., 2017). A Rede Cegonha visa uma atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e assegurar à criança o direito ao nascimento seguro e ao crescimento e desenvolvimento saudáveis com garantia do acolhimento com avaliação e classificação de risco e vulnerabilidade, ampliação do acesso e melhoria da qualidade do pré-natal, que deverá ser realizado na Unidade Básica de Saúde com captação precoce da gestante (BRASIL, 2011).

A atenção dispensada durante o pré-natal deve ir além dos aspectos biológicos que envolvem tal período, devendo os profissionais de saúde estarem atentos para não centrarem suas ações apenas em atos prescritivos, programados e institucionalizados, não levando em conta a adequação da atenção prestada às reais necessidades da gestante, tampouco a

necessidade da abrangência da assistência (BERGAMASCO; GUALDA; OKAZAKI, 2005), visto que o apoio às alterações, não só fisiológicas mas psicossociais também, constituium importante fator para a efetivação de vínculo e acolhimento (DUARTE; ANDRADE, 2006).

A deficiência e suas interfaces no campo da saúde

No campo da Saúde, deficiência é definida, hoje, de acordo com a Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, e do Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, como limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades, podendo enquadrar-se nas seguintes categorias: física, mental, visual, auditiva ou múltipla (BRASIL, 2007). Seguindo também o critério de indicação de incapacidades (enxergar e ouvir) e dificuldades (andar, subir escadas), o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012b) identificou como sendo de 23% a prevalência de deficiência na população brasileira, dado bastante alto e que se distribui por todos os grupos de idade, uma vez que a Organização Mundial de Saúde apresenta um índice esperado de apenas 10% para países em desenvolvimento.

Isso leva à reflexão acerca da relação que poderia haver entre as condições de vida de uma população, como moradia, saneamento básico, saúde, educação, e a prevalência de deficiência. Neste contexto, caracterizado, sobretudo, por desigualdades socioeconômicas bastante acentuadas entre as distintas capitais brasileiras, o estudo *Retratos da Deficiência no Brasil* (NERI, 2003) destaca que oito dos nove estados nordestinos apresentam os maiores índices de pessoas com deficiência;o IBGE (BRASIL, 2012b) também constatou que na região Nordeste a população com deficiência corresponde a 26,3%, número mais elevado que a média nacional. Contudo, o Ministério da Saúde ressalta que 70%

desses casos poderiam ter sidoevitados ou atenuados, através de medidas preventivas (BRASIL, 2008, 2010).

Dentro desse contexto de medidas preventivas, destacamos o aumento acentuado de nascimento de crianças com microcefalia, no Brasil, e sobretudo na região Nordeste, a partir de setembro de 2015, que levou o Ministério da Saúde a implantar um sistema de vigilância, em novembro de 2015, para microcefalia e malformações congênitas do sistema nervoso central (BRASIL, 2017; FRANÇA et al., 2016), em virtude da sua associação com o Zika vírus, via transmissão vertical da mãe para o filho,e das repercussões para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2016; CARVALHO et al., 2016; SILVA; SOUZA, 2016).

Estudos realizados revelaram sua estrutura, mecanismos de transmissão, malformações neurológicas congênitas e outras alterações decorrentes da transmissão vertical do vírus, provocando o nascimento de crianças com síndrome neurológica congênita associada à infecção intrauterina pelo Zika, com sequelas imediatas e outras que poderão aparecer no decorrer do desenvolvimento neuropsicomotor das crianças (BRASIL, 2016; BRUNONI et al., 2016; CARVALHO et al., 2016; EICKMANN et al., 2016; SILVA; SOUZA, 2016). O SUS reconhece que as medidas de prevenção de deficiências envolvem uma série de ações que incluem cuidados primários com a saúde, atenção à saúde materno-infantil, medidas contra doenças endêmicas e prevenção de doenças adquiridas na relação sujeito-ambiente (BRASIL, 2008).

Nesta perspectiva de abordagem da prevenção de deficiência, no âmbito da saúde, tivemos o Decreto nº 3.298/1999, que compreende por prevenção de deficiência as ações e medidas orientadas a fim de evitar as causas das deficiências que possam ocasionar incapacidade e aquelasdestinadas a evitar sua progressão ou derivação em outras incapacidades (BRASIL, 2010). Com isso, estamos de acordo com o estudo de Enumo e Trindade (2002), que, aponta a possibilidade e a necessidade da prevenção

de deficiências, a nível de baixa complexidade, assinalando a necessidade da efetivação de programas e ações exequíveis e resolutivas, mostrando a necessidade do conhecimento e de atitudes preventivas de profissionais e usuários.

O objeto desta pesquisa consiste na aproximação e investigação *in loco* das ações depré-natal que são desenvolvidas pela ESF para a prevenção de deficiências na infância. Assim, este estudo teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades das ações desenvolvidas pelas Equipes Saúde da Família, na atenção pré-natal, para a prevenção de deficiências na infância. Ao abordamos a prevenção de deficiências na infância, a partir da atenção pré-natal, assumimos a perspectiva da prevenção de deficiências como a adoção de medidas intersetoriais que inibem o surgimento ou o agravamento de deficiências que podem trazer repercussões negativas à qualidade de vida das pessoas (BRASIL, 2004a).

Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de natureza descritiva[22,23]. Como campo de estudo, tivemos as Unidades Saúde da Família (USF) de um determinado Distrito Sanitário do município de Salvador, Bahia. Estabelecemos como critérios de inclusão para a escolha das Equipes de Saúde da Família:as que realizavam atenção à gestante, que estavam completas no período da coleta de dados eque possuíam mais tempo de formação, uma vez que o vínculo e a interação entre a equipe constituem dispositivos importantes para a efetividade das ações. Assim, fizeram parte do estudo duas Equipes Saúde da Família, de duas USF.

Os participantes do estudo foram delimitados em dois grupos: Grupo I: profissionais das Equipes Saúde da Família; Grupo II: usuárias cadastradas na equipe que aceitaram

participar da pesquisa e que iniciaram o pré-natal no primeiro trimestre da gestação. Tal critério decorre do fato de, além de ser o preconizado (BRASIL, 2006, 2011), reconhecermos a importância da prevenção desde o início da gestação, uma vez que o primeiro trimestre constituia fase de maior maturação neurológica, sendo que adversidades neste período representam um grande risco para que a criança venha a desenvolver futuramente alguma alteração. Assim, fizeram parte do estudo quinze profissionais e dez usuárias, totalizando vinte e cinco participantes.

As técnicas de coletas de dados utilizadas foram a entrevista semi-estruturada e a observação sistemática. A observação sistemática nos permitiu, através do contato direto com os participantes da pesquisa, em seu próprio contexto, obter dados da sua realidade em consonância com o nosso objeto de pesquisa, ou seja, a atenção pré-natal, possibilitando uma apreensão real do contexto pesquisado, não nos detendo apenas nasfalas obtidas nas estrevistas, constituindo, assim, uma complementação a estas (MINAYO, 1999). A observação ocorreu a partir de tópicos que contemplassem o objeto de estudo e que partissem da realidade empírica. Assim, foi elaborado um roteiro norteador e sistematizado, focalizando as ações realizadas pela equipe no pré-natal e aspectos da interrelação com o usuário, tais como:acolhimento, recepção, acomodação, tempo de espera na recepção; critérios utilizados para o atendimento (demanda espontânea/ agendamento); direcionamento e critérios utilizados pela recepção ao atendimento do pré-natal; acolhimento do usuário na sala de atendimento; motivo que levou o usuário a procurar o serviço; recepção/escuta do usuário pelo profissional; ações realizadas e de que forma foram realizadas pela equipe; orientações/encaminhamentos dados pelo profissional.

Para a análise e a interpretação dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo Temático voltado para a interpretação dos significados presentes nas falas dos participantes e na prática dos profissionais das Equipes Saúde da Família. Para tanto, essa técnica

estabelece três etapas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (MINAYO, 1999).

A pré-análise consistiu na ordenação dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações, que conduziua um plano de análise, a partir da operacionalização e sistematização das idéias iniciais (MINAYO, 2004), de modo a direcionar o desenvolvimento das etapas sucessivas, contemplando os objetivos propostos e evidências para o estudo. Após as transcrições e digitação de todo o material, fizemos a leitura flutuante, que consiste num contato exaustivo com o material deixando-se invadir por impressões e orientações, deixando-se impregnar pelo conteúdo que já dava indícios dos temas emergentes (MINAYO, 1999, 2004).

Posteriormente, procedemos à exploração do material em que os dados foram classificados, a partir de leituras e releituras dos trechos das entrevistas, visando a identificar ideias centrais sobre um mesmo tema, para posteriormente categorizá-las. Os trechos das entrevistas, transformados em unidades de registro, foram agrupados em dois núcleos de sentido: os limites e as possibilidades.Assim, tivemos como categorias de análise: a) Os limites das ações desenvolvidas pelas equipes saúde da família na atenção pré-natal para a prevenção de deficiências; b) As possibilidades das ações desenvolvidas pelas equipes saúde da família na atenção pré-natal para a prevenção de deficiências.

A coleta de dados somente foi iniciada após aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e todas as recomendações que envolvem pesquisas com seres humanos foram respeitadas, conforme prevê o Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP) que preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013). Durante a coleta, foi apresentado e solicitado aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL). Visando a assegurar o anonimato dos participantes do estudo e o sigilo das informações fornecidas, optamos por identificá-los com letras do alfabeto.

Análise e discussão dos dados

Ao analisarmos os limites e as possibilidades para a prevenção de deficiências na infância a partir das ações desenvolvidas pelas ESF na atenção às gestantes, não pretendemos apenas estabelecer relações de causa e efeito entre o que é e/ou o que deve ser feito e o agravo que pode surgir, mas refletir acerca das necessidades dos usuários dentro do modelo de atenção que temos hoje, que muitas vezes direciona a prática no cotidiano dos serviços incidindo sobre as condições de saúde da população.

Aparece como um dos limites para a prevenção de deficiências na infância a necessidade de uma organização da rede de serviços, evidenciado através da demora no recebimento dos resultados dos exames pré-natais, principalmente quando se trata das sorologias para as TORCHS (toxoplasmose, rubéola, citomegalo vírus, herpes e sífilis).

> [...] têm dificuldade de fazer o exame e, às vezes, chega ao final da gestação e não receberam os exames ainda. (Enfermeira A).
>
> A dificuldade grande hoje em dia é a questão laboratorial. Essa demora que é crucial para o acompanhamento da gestante pra gente evitar essas complicações, essas sequelas. (Médica B).
>
> Eu fiz exame, mas ficou faltando para eu trazer, porque ficou pra dar dentro de um mês, mas não chegou. Foi em março, e até hoje [gestante com 40 semanas] não recebi. Só recebi o do tipo de sangue. (Usuária 6B).

A realização dos exames durante a gestação possibilita a detecção precoce de doenças infecto contagiosas (TORCH) que

podem trazer repercussões para o crescimento e o desenvolvimento da criança, originando, muitas vezes, quadros graves de deficiências mental, visual ou auditiva, podendo comprometer desta forma o crescimento e o desenvolvimento infantil.

A demora na entrega dos resultados de exames realizados por gestantes nos serviços públicos de saúde também é uma realidade encontrada em outros estudos (ARAÚJO et al., 2012; MARGONATO et al., 2007; STELLA, 2004) que apontam como consequências o comprometimento da identificação precoce de gestantes com infecções agudas e com risco de acometimento fetal, havendo, com isto, um limite na confirmação diagnóstica, visto que, quando o exame confirma a presença de alterações, faz-se necessária a realização de outro exame de confirmação, que, em virtude da demora no recebimento do primeiro, pode interferir na efetividade do tratamento, aumentando o risco de alterações ou até mesmo do óbito do bebê.

A demora no recebimento dos resultados dos exames remete-nos à reflexão acerca da efetividade da organização da rede de serviços, da integralidade e da resolutividade no município em estudo, que organiza suas ações dentro do modelo da Vigilância da Saúde (SALVADOR, 2014), propondo uma articulação entre as ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação e tendo como eixo programático prioritário mulheres e crianças. A ausência da efetivação do sistema de referência e contra-referência, que foi idealizado a partir da hierarquização e regionalização dos serviços de saúde, muitas vezes, dificulta o acesso à rede de saúde, comprometendo a assistência, o que contribui para a possibilidade de ocorrências de deficiências e/ou alterações no desenvolvimento infantil, contrariando, dessa forma, os princípios da integralidade e comprometendo a resolutividade.

Para esta ausência da organização da rede de serviços, foi apontada, como principal causa, a deficiência no sistema de referência e contra-referência.

> Outra dificuldade que eu posso dizer pra você é a referência. A gestante vai esse mês e ela só consegue marcar um retorno muitas vezes pra dois meses depois. (Enfermeira B).

> E aí chega na média complexidade e alta aquela imagem negativa dos postos de saúde. Então, são os grandes empecilhos hoje em dia, de a gente lidar com saúde coletiva, é essa questão da assistência da rede, que deixa a desejar muito ainda. (Médica B).

> Fui pra duas maternidades, aí não me aceitaram. Aí chegando na terceira maternidade, eu fiquei, viram que tava passando da hora, aí me aceitaram. Porque, realmente, ele quase passou, ele teve que tomar soro, porque ele nasceu todo inchado, inchado e roxo, quase passando do mês. (Usuária 9A).

A ausência do sistema de referência e contra-referência na atenção às gestantes na ESF, como o encaminhamento delas à maternidade ou o pré-natal de alto risco, pode se refletir em deficiências futuras nas crianças, uma vez que a demora do encaminhamento pode ocasionar sofrimento fetal, com possibilidades de sérias repercussões para o desenvolvimento da criança e/ou a ocorrência de deficiências na infância (BEE, 1997; BOBATH, 1984; COELHO, 1999).

Um dos equívocos da regionalização e hierarquização propostas através do modelo piramidal é estruturar o acesso do usuário aos serviços de saúde mediado apenas pelo sistema de referência e contra-referência, reconhecendo a Atenção Básica como a única porta de entrada para a rede de atenção à saúde. Embora seja por meio da sua estruturação que o encaminhamento de muitos pacientes para outros níveis de complexidade seja possível (JULIANI; CIAMPONE, 1999), a transferência de

responsabilidades através dos níveis de complexidade termina limitando o acesso do usuário e comprometendo a resolutividade na atenção (CECÍLIO, 1997; MERHY; BUENO, 1997).

A resolutividade do sistema tem que ser garantida através da incorporação tecnológica e, principalmente, pela responsabilização dos profissionais e serviços para com a saúde de sua população, não devendo a hierarquização dos serviços ser um instrumento apenas de transferência de responsabilidades entre as unidades do sistema. Outro limite apontado foi o contexto socioeconômico das famílias, que, muitas vezes, compromete o acesso aos serviços de saúde e o seguimento das orientações e ações da equipe.

> Porque eu tive casos de eu dar dinheiro de transporte para a mãe ir fazer os exames. O marido desempregado, ela desempregada. [...] a gente já fez aqui várias vezes entre os agentes, cesta básica para a gestante para ela não passar necessidade. Questão de carência mesmo que a gente sabe que aquela criança vai nascer com deficiência de ferro, de vitaminas, carência de zinco, carência de tudo. (ACS – 1B).

> As minhas dificuldades que eu vejo é a comunidade em que ela está inserida, que tipo de criança nós vamos estar formando, e aí eu vou te dizer não de deficiências físicas, deficiências até psíquicas, psiquiátricas, psicológicas, enfim, ela pode estar vindo a adquirir por conta da sociedade em que ela vive, do meio em que ela vive. Como será o desenvolvimento dessa criança diante do lar que ela vive, diante da comunidade que ela vive, uma comunidade que é movida pelo tráfico, que tem pais alcoólatras, usuários de drogas. (Enfermeira B).

A carência no contexto socioeconômico das gestantes pode comprometer o crescimento e o desenvolvimento do bebê, configurando risco para a ocorrência e/ou agravamento de deficiências. Assim, destacamos a necessidade da promoção de ações intersetoriais para a prevenção de deficiências na infância pela ESF de modo a contemplar o contexto socioeconômico das famílias.

A atuação intersetorial decorre da necessidade de dar resolutividade à complexidade dos problemas de saúde da população e envolve ações articuladas entre a comunidade, os serviços de saúde e as políticas públicas[37,38]. Embora a realização de ações intersetoriais esteja prevista para a ESF pela Política Nacional de Atenção Básica, há estudo (GIOVANELLA et al., 2009) que aponta serem poucos os profissionais que se envolvem em ações que visam à resolução de problemas na comunidade, transferindo, na maioria das vezes, para outro nível do sistema essa responsabilidade, o que converge com os nossos achados, conforme relata uma das enfermeiras:

> E o que é que eu vou fazer enquanto profissional? Encaminhar, encaminhar, encaminhar. (Enfermeira B).

A realização de ações intersetoriais não deve ser destituída do trabalho em equipe, uma vez que reconhecemos a deficiência como uma produção social, e não apenas como a ocorrência de uma lesão, convergindo, assim, com o *Relatório sobre deficiências, incapacidades e desvantagens* (BRASIL, 2004b), que traz que a abordagem da deficiência deve ser multidisciplinar e multifatorial, envolvendo as áreas de saúde, educação, geração de renda, assistência social, bem como direitos sociais e políticos, por existir uma relação entre as causas da deficiência e o nível de desenvolvimento social, renda e pobreza.

Estudos (ENUMO; TRINDADE, 2002; MORAES; MAGNA; MARQUES-DE-FARIA, 2006; NERI, 2003) apontam a relação entre a deficiência e o desenvolvimento socioeconômico do local onde determina da população está inserida, chamando a atenção para a possibilidade de prevenção a partir dessa constatação. Como possibilidades para a prevenção de deficiências na infância a partir das ações desenvolvidas pelas ESF com gestantes, foram apontadas as ações de educação em saúde.

> Eu acredito que as reuniões, as explanações, as orientações, não dadas só nas casas, mas aqui também. (ACS – 3B).
>
> A parte de educação, mesmo, de atividades educativas, que é o forte do PSF. (Enfermeira A).
>
> Então ela falou pra mim evitar de ficar em lugares que tenha cachorros e gatos, lavar bem as mãos, comer frutas, não comer verduras cruas [...], essas orientações básicas. (Usuária 4A).

Contudo, para que estas ações tornem-se possibilidades concretas de prevenção de deficiências na infância, é necessário que este agir seja permeado por uma relação dialógica entre o conhecimento popular dos usuários e o técnico-científico da equipe, a fim de que as informações trocadas e as necessidades passadas sejam incorporadas pelas gestantes. As ações de educação em saúde, para que se efetivem enquanto práticas transformadoras dos saberes existentes e possibilitem mudanças no cotidiano dos indivíduos, devem não apenas informar prescritivamente, mas alocar os usuários no centro dessa ação como indivíduos imbuídos de autonomia e responsabilização perante o seu processo saúde-doença (ALVES, 2005).

No entanto, para que a relação dialógica, que permeia todo o processo de educação em saúde, dentro de uma perspectiva autônoma e responsável, se configure em mudanças de hábitos e comportamentos perante o processo saúde-doença, é necessário que esta relação usuário-profissional seja também construída com base na confiança e no vínculo mútuos.

Também foi apontado pelos profissionais, como possibilidade para a prevenção de deficiências na infância a partir da atenção à saúde materna, o vínculo da comunidade com a equipe.

> Essa relação, esse elo com a comunidade que o programa estabelece. Isso é fundamental. (Médica B).
>
> O vínculo que a gente tem com elas, o contato. (Enfermeira B).

O vínculo que a comunidade estabelece com os profissionais das ESF é imprescindível para a prevenção de deficiências na infância, visto que a atenção está focada na família e na comunidade onde está inserida. Assim, o contato contínuo possibilita o seguimento da atenção à saúde das crianças desde a gestação, possibilitando uma atenção integral e resolutiva. Reconhecemos que, para que o vínculo entre profissionais e usuários constitua uma real possibilidade de prevenção de deficiências na infância, não basta estar pauta do apenas na concepção de "elo de ligação" entre a comunidade e a equipe, ou como a continuidade das ações assistenciais desenvolvidas, mas que seja centrado na busca por projetos terapêuticos coletivos e guiado por um acolhimento e uma escuta humanizada, com responsabilização e autonomia compartilhada entre usuários e equipe.

Essa concepção de "elo de ligação" converge com a atribuição ao trabalho dos agentes comunitários de saúde (ACS), apontado também como ibilidade de prevenção de deficiências na infância.

> Foi quando eu descobri que tava grávida. Na mesma semana, falei com a agente de lá da rua. [...] aí ela pegou me encaminhou logo que eu tava atrasada. Na mesma semana ela deu um jeito e eu vim logo, tava com início de CMV (citomegalovírus). Assim, eu não sei falar o nome [...] só sei que podia nascer ou cego ou surdo ou doente do cérebro. (Usuária 3C).

> Os agentes comunitários são os facilitadores pra isso porque é o olho do médico e da enfermeira. Eles não vão na comunidade, a gente está ali no dia a dia, o que a gente vê a gente passa pra eles. (ACS – 1A).

> A questão do agente comunitário facilita para buscar [...] esse contato, esse elo, facilita muito pra equipe de saúde da família (Médica B). Os agentes comunitários como as pessoas que trazem as problemáticas pra gente discutir. (Enfermeira B).

A partir desta convergência das falas sobre a atribuição do trabalho dos ACS como uma possibilidade de prevenção de deficiências na infância, dentro da concepção apenas de "elo de ligação", percebemos que o processo de vinculação, nas equipes do estudo, não ocorre de forma linear, atribuindo a esses profissionais toda a responsabilidade em levar a demanda para a unidade de saúde, sem considerar o acolhimento e a responsabilização de toda a equipe perante as necessidades dos usuários, elementos importantes para a real constituição do vínculo entre a comunidade e a ESF.

Embora estudos reconheçam a importância do trabalho dos agentes comunitários de saúde, mais precisamente na atenção à gestante (DUARTE; ANDRADE, 2006), como imprescindível para a prevenção de deficiências na infância, o trabalho das equipes

Saúde da Família não deve limitar-se apenas à espera de que a demanda chegue até as unidades, nem apenas às demandas que os ACS identificam na área, visto que isso compromete a criação de vínculo e a responsabilização a partir de uma escuta humanizada por toda a equipe.

O vínculo entre profissionais e trabalhadores pressupõe uma escuta humanizada e um acolhimento e que toda a equipe se solidarize com as demandas dos usuários na busca por projetos terapêuticos coletivos e por resolutividade nas ações empreendidas (MERHY, 2006). Para tanto, o acolhimento constitui um instrumento que estrutura a relação entre usuário e equipe, caracterizando-se, desta forma, como a capacidade que a equipe tem de solidarizar-se com as necessidades da população, proporcionando, com isso, uma relação humanizada (GOMES; PINHEIRO, 2005).

Embora tenha sido dada à ESF a responsabilidade demudar o modelo médico hegemônico, para que isso se efetive na prática faz-se necessário que a produção do cuidado seja centrada no usuário e imbuída de ações de acolhimento, vínculo, autonomia e responsabilização (FRANCO; MERHY, 1999; GOMES; PINHEIRO, 2005), aspectos considerados por nós como elementos importantes na realização das ações de atenção pré-natal para a prevenção de deficiências na infância.

Conclusão

A prevenção de deficiências perpassa a análise de um contexto multifatorial e multideterminado que vai além do determinismo biológico, envolvendo condições psicossociais, econômicas e ambientais que precisam ser levadas em conta pelos sistemas e serviços de saúde. Contudo, para que tais ações constituam medidas imprescindíveis para prevenir deficiências na infância,

devem estar pautadas na integralidade das ações e dos serviços, no acolhimento, no vínculo, na responsabilização e na resolutividade diante das necessidades dos indivíduos.

Para tanto, uma política pública voltada para a prevenção de deficiências precisa de uma rede de atenção que englobe o acesso e a qualidade dos serviços de saúde, possuindo também um alcance que proporcione a melhoria das condições de vida e saúde da população, como acesso ao trabalho, à educação e ao lazer. Logo, ao analisarmos os limites e as possibilidades do agir das Equipes Saúde da Família no pré-natal para a prevenção de deficiências na infância, consideramos que a integralidade constitui o maior desafio para que, de fato, as deficiências na infância possam ser prevenidas, pois consiste no princípio orientador das práticas e da organização do trabalho.

Diante dessa perspectiva, é imprescindível que o agir cotidiano das Equipes Saúde da Família seja permeado por uma reflexão crítica do papel que elas ocupam neste lócus, para que, a partir disto, privilegie-se o seu cuidar através do acolhimento humanizado, do vínculo constituído e da responsabilização, tendo em vista a resolutividade e a integralidade.

Ressaltamos, também, a necessidade da promoção de ações intersetoriais para a prevenção de deficiências na infância, no tocante à saúde materno-infantil, em virtude de mães e crianças representarem um terço da população, sendo que agravos a estas repercutem em toda a sociedade. Existe também necessidade de ultrapassar os limites das ações realizadas pelo setor saúde para dar resolutividade na atenção, sendo necessário, para isto, articulação política entre saúde, educação, trabalho, emprego, habitação, cultura, segurança e alimentação.

Referências

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface**, Botucatu, SP, v. 9, n. 16, p. 39-52, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a04.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

ANDRADE, A. L. M. B. *et al*. Diagnóstico tardio de sífilis congênita: uma realidade na atenção à saúde da mulher e da criança no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 376-381, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rpp/v36n3/0103-0582-rpp-2018-36-3-00011.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

ARAÚJO, C. L. *et al*. Incidência da sífilis congênita no Brasil e sua relação com a Estratégia Saúde da Família. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 479-486, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsp/v46n3/3477.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BERGAMASCO, R. B.; GUALDA, D. M. R.; OKAZAKI, E. L. F. J. A construção de indicadores e elaboração de instrumentos de avaliação da assistência à gestante. *In:* CIANCIARULLO, T. I. ; SILVA, G. T. R.; CUNHA, I. C. K. O. **Uma nova estratégia em foco**: o programa saúde da família: identificando as suas características no cenário do SUS. São Paulo: Ícone, 2005. p. 145-168.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1984.

BRANDÃO, J. S. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. São Paulo: Atheneu, 1989.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Programa Nacional de Acessibilidade**. Brasília, DF: Ministério da Justiça; CORDE, 2004a.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens**. Brasília, DF: Ministério da Justiça; CORDE, 2004b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011. Institui no âmbito do Sistema Único e Saúde – SUS a Rede Cegonha. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Regionalização da assistência à saúde**: aprofundando a descentralização com equidade no acesso: Norma Operacional da Assistência à Saúde: NOAS – SUS 01/01 (Portaria MS/GM n° 95, de 26 de janeiro de 2001, e regulamentação complementar).

Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001. (Série A. Normas e Manuais Técnicos, n. 116).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Pré-natal e puerpério**: atenção qualificada e humanizada – manual técnico. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Orientações integradas de vigilância e atenção à saúde no âmbito da emergência de saúde pública de importância nacional**: procedimentos para o monitoramento das alterações no crescimento e desenvolvimento a partir da gestação até a primeira infância, relacionadas à infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infeciosas dentro da capacidade operacional do SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010**: pessoas com deficiência. Brasília, DF: SDH/SNPD, 2012b.

BRUNONI, D. *et al*. Microcefalia e outras manifestações relacionadas ao vírus Zika: impacto nas crianças, nas famílias e nas equipes de saúde. **Ciência &Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3297-3302, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3297.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

CARVALHO, N. S. *et al.* Zika virus infection during pregnancy and microcephaly occurrence: a review of literature and Brazilian data. **Brazilian Journal of Infectious Diseases**, Salvador, v. 20, n. 3, p. 282-289, maio/jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bjid/v20n3/1413-8670-bjid-20-3-0282.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

CECÍLIO, L. C. Modelos tecno-assistenciais em saúde: da pirâmide ao círculo, uma possibilidade a ser explorada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 469-

478, jul./set. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v13n3/0171.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

COELHO, M. **Avaliação neurológica infantil nas ações primárias de saúde**. São Paulo: Atheneu, 1999.

DUARTE, S. J. H.; ANDRADE, S. M. O. Assistência pré-natal no Programa Saúde da Família. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 121-125, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n1/v10n1a16.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

EICKMANN, S. H. *et al*. Síndrome da infecção congênita pelo vírus Zika. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 7, e00047716, jul. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n7/1678-4464-csp-32-07-e00047716.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

ENUMO, S. R. F., TRINDADE, Z. A. Ações de prevenção da deficiência mental, dirigidas a gestantes e recém-nascidos, no âmbito da saúde pública da grande Vitória-ES. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2020.

FRANCO, T. B.; MERHY, E. E. **PSF**: contradições e novos desafios. Campinas, SP: [*s. n.*]., mar. 1999. Disponível em: http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/psf-contradicoes-e-novos-desafios/view. Acesso em: 25 jan. 2020.

FRANÇA, G. V. A. *et al.* Congenital Zika Virus syndrome in Brazil: a case series o the first 1501 live births with complete investigation Lancet, 338 (10047): 981-7, 2016.

GIOVANELLA, L. *et al*. Saúde da Família: limites e possibilidades para uma abordagem integral de atenção primária à saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 783-794, maio/jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n3/14.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

GOMES, M. C. P. A.; PINHEIRO, R. Acolhimento e vínculo: práticas de integralidade na gestão do cuidado em saúde em grandes centros urbanos. **Interface -Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 9, n. 17, p. 287-301, mar./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a06.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

JULIANI, C. M.; CIAMPONE, M. H. T. Organização do sistema de referência e contra-referência no contexto do Sistema Único de Saúde: a percepção de enfermeiros. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 323-333, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v33n4/v33n4a01.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

LEAL, M. C. *et al*. Saúde reprodutiva, materna, neonatal e infantil nos 30 anos do Sistema Único de Saúde (SUS). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1915-1928, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n6/1413-8123-csc-23-06-1915.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

MAIA, V. K. V. *et al*. Avaliação dos indicadores de processo do Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento e da Rede Cegonha. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1055-1060, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/5794/pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

MARGONATO, F. B. *et al*. Toxoplasmose na gestação: diagnóstico, tratamento e importância de protocolo clínico. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 7, n. 4, p. 381-386, Dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292007000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2020.

MERHY, E. E. Em busca da qualidade dos serviços de saúde: os serviços de porta de entrada para a saúde e o modelo tecno-assistencial em defesa da vida. *In:* CECÍLIO, L. C. O.; MERHY, E. E.; CAMPOS, G. W. S. **Inventando a mudança na saúde**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 117-160.

MERHY, E. E; BUENO, W. S. Os equívocos da NOB 96: uma proposta em sintonia com os projetos neoliberalizantes? *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE ONLINE, 10., 1997, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: DATASUS, 1997. p. 96. Datasus. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/cns/temas/NOB96/NOB96crit.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, A. M. S. M.; MAGNA, L. A.; MARQUES-DE-FARIA, A. P. M. Prevenção da deficiência mental: conhecimento e percepção dos profissionais de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 685-690, mar. 2006.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n3/23.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

NERI, M. *et al*. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/ IBRE/CPS, 2003.

NÓBREGA, M. F. B. *et al*. Formação do enfermeiro para detecção precoce de desvios psicomotores em lactentes: Fortaleza, estado do Ceará, Brasil. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, Maringá, PR, v. 25, n. 2, p. 183-190, 2003. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/download/2230/1458/ Acesso em: 25 jan. 2020.

ROSA, W. A. G.; LABATE, R. C. Programa Saúde da Família: a construção de um novo modelo de assistência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 13, n. 6, p. 1027-1034, nov./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n6/v13n6a16.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Saúde. **Plano Municipal de Saúde de Salvador 2014 a 2017**. Salvador, 2014. Disponível em: http://www.saude.salvador.ba.gov.br/arquivos/astec/pms_2014_2017_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, L. R. C.; SOUZA, A. M. Zika virus: what do we know about the viral structure, mechanisms of transmission, and neurological outcomes? **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, Uberaba, MG, v. 49, n. 3, p. 267-273, maio/jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v49n3/1678-9849-rsbmt-49-03-00267.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

STELLA, J. H. **Rastreamento pré-natal para toxoplasmose na Rede Básica de Saúde em Campinas**: prevalência dos diferentes perfis sorológicos e comparação da rotina vigente com uma nova proposta. 83 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde Materno-infantil) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

Lazer e deficiência: direitos e oportunidades na infância

KERCIA CRISTINE ROSÁRIO ASSIS
MARIANE DE JESUS BATISTA
NELMA DE CASSIA SANDES GALVÃO

Introdução

Este artigo tem como temática o lazer da criança com deficiência, entendido a partir da perspectiva inclusiva que defende o direito de todas as crianças a usufruírem de espaços seguros e confortáveis para suas atividades recreativas. Caminhando nessa direção, citamos Piccolo e Mendes (2013), que, numa compreensão social da deficiência, ressignificam o conceito, afirmando ser a deficiência o "produto de uma sociedade altamente excludente e não mais [...] derivativa de providência divina ou falha biológica" (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 474). Dessa forma, ela se constitui como fenômeno social em um espaço subjetivo, o qual, se ancorado em atitudes de "discriminação constitucional coletiva", incapacita a pessoa com deficiência.

No caso da criança com deficiência, este lugar de incapacidade se traduz de diferentes formas, destacando-se para este estudo a discussão sobre a invisibilidade social, na qual se encontram as práticas de lazer infantil inclusivo e as repercussões dessa lacuna para o desenvolvimento da pessoa.

Sob a ótica de autores da psicologia como Vigotsky (2007), o desenvolvimento de qualquer criança, e em especial a criança

com deficiência, se constrói a partir da posição social em que a sociedade a insere. O autor afirma que esse aspecto é fundamental para a criança superar o seu déficit e garantir que o seu desenvolvimento psico-socio-afetivo, não seja interrompido. Bardisa e colaboradores (1986, p. 55), em seus estudos clássicos sobre deficiência do tipo visual, afirmam que "el niño ciego es más igual al niño vidente que diferente", entretanto, ponderam que, para esta semelhança se confirmar, faz-se necessário um ambiente com condições propícias para o seu pleno desenvolvimento.

Outros pesquisadores (BRUNO, 1993,1997, 2009; MENDES, 2013; SYAULIS et al., 2010) que estudam o desenvolvimento da criança com deficiência também argumentam sobre a importância de espaços físicos estimulantes e desafiantes, que acolham a criança de forma global, integralmente, atentando-se para as múltiplas e concomitantes influências que o meio pode ocasionar a seu desenvolvimento, tendo no brinquedo e nas brincadeiras importantes instrumentos e signos de mediação do mundo.

Entretanto, para garantir que a criança com deficiência possa brincar com qualidade, faz-se necessário construir estratégias que atenuem e/ou extingam as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, dentre outras, que possam estar presentes no ambiente, assegurando, por exemplo: a presença de brinquedos que permitam a estimulação de diferentes vias perceptivas, contribuindo para que a criança com alguma alteração sensorial possa traçar novos caminhos de aprendizagem, organizando-se a partir dos diferentes estímulos que possa decodificar; a locomoção autônoma e segura de crianças com deficiência física, com rampas de acesso e brinquedos adaptados para a sua condição motora. Infere-se, então, que o ambiente adequado permite a equiparação de oportunidades, apoiando a criança no desenvolvimento de caminhos alternativos que possam ajudá-la a desenrolar a sua própria história, única e peculiar (VIGOTSKY, 1997, 2009).

Como revela Bruno (1993, p. 12), "cada criança tem sua forma particular de organizar e estruturar conhecimento de forma individual e única, alcançando níveis diferenciados de

desenvolvimento em ritmo e tempo próprios." Essa afirmação aponta para o fato de que não existe uma receita pronta no trabalho com crianças. As informações ajudam, sustentam discussões, mas é na relação entre cada criança e o mundo que ela descobre e aprende a significar o ambiente em que está inserida, compreendendo qual direção deve seguir para se desenvolver de forma plena e feliz. Sabe-se que a possibilidade de viver experiências diversas e assertivas promove o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano; e, mais especificamente, que a criança usa os brinquedos e as brincadeiras para apreender o mundo à sua volta e assim se desenvolver.

Considerando as pesquisas e estudos citados anteriormente, fica evidente a força do ambiente como propulsor do desenvolvimento integral da pessoa. Surgem, então, alguns interrogantes: que práticas inclusivas de brinquedos e brincadeiras são oportunizadas nos espaços sociais que as crianças com deficiência frequentam? Esses espaços são compartilhados com crianças sem deficiência?

Nesta perspectiva, este artigo se propõe a contribuir para essa discussão, apresentando duas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA), vinculado ao curso de Engenharia em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, as quais investigam os espaços de lazer voltados para as crianças da cidade de Feira de Santana, Bahia, relacionando-os com as orientações de acessibilidade de parques infantis preconizadas pela ABNT (2012, 2015). Serão apresentados e discutidos os resultados preliminares dos Projetos: "Acessibilidade para crianças com deficiência em espaços públicos de lazer"[21], a partir de agora nomeado como projeto PIBIC; e "Parque infantil: protótipo de balanço para criança com deficiência

---

[21] Projeto aprovado em Comitê de Ética de Pesquisa sob o código CAAE: 82896017.5.0000.0056; aprovado com bolsa em Edital PIBIC/ UFRB 2017/2018 e Edital PIBIC/UFRB 2018/2019.

física"[22], a partir de agora nomeado como projeto PIBITI, ambos desenvolvidos na cidade de Feira de Santana, na Bahia.

O lazer inclusivo: acesso e garantia ao ato de brincar

Inicialmente, será brevemente delineado o lastro teórico das pesquisas ora apresentadas, ressaltando-se que o mesmo foi construído numa perspectiva interdisciplinar, abrangendo as seguintes áreas do conhecimento:

— A **Psicologia e ciências correlatas**, através dos estudos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, na perspectiva da importância que os contextos assertivos de desenvolvimento têm para a o fortalecimento na criança das habilidades motoras, cognitivas e afetivas, dentre outras (BRUNO, 2009; MENDES, 2013; SYAULIS et al., 2010; BRONFENBRENNER, 2011), além dos estudos sobre o lugar da brincadeira e do brinquedo na sociedade atual (COTRIM; BICHARA, 2013; CÔCO; SOARES, 2016).

— A **Engenharia**, por meio das pesquisas em Tecnologia Assistiva (GALVÃO FILHO, 2013) que estudam recursos, estratégias e metodologias necessárias para a acessibilidade dos espaços físicos e dos equipamentos de lazer voltados para a criança com deficiência, relacionando-os com o conceito de Ergonomia Física, responsável por analisar as características da anatomia humana, antropometria e biomecânica, além de sugerir adequações no sentido da postura, manuseio de materiais e movimentos repetitivos, relacionados à atividade desenvolvida, segurança e saúde do usuário (IIDA; GUIMARÃES, 2016). Considera-se também nesse campo teórico o conceito de design inclusivo, que busca ter o usuário na centralidade dos projetos, desde a sua etapa inicial, levando em conta os aspectos

[22] Projeto aprovado em Edital PIBITI/UFRB 2107/2018.

antropométricos, sem descuidar da estética, do conforto e do uso comunitário, que caracteriza os brinquedos de um parque (MÜLLER; ALMEIDA; TEIXEIRA, 2014).

— A **Política Pública**, com ênfase no levantamento e estudo da legislação que orienta as ações de lazer inclusivo. Para tanto, foi realizada a análise das Normas Brasileiras (NBR) sobre acessibilidade e playground (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, 2015) e a consulta da legislação municipal sobre acessibilidade. No que se refere às Normas Brasileiras, foram analisadas: a norma 9050:2015, que trata da Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2015); e a NBR 16071:2012, intitulada Norma para Playground, que é dividida em sete partes (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012).

O lazer, a brincadeira e os contextos de desenvolvimento humano

O Estatuto da Criança e Adolescência (ECA) (BRASIL, 1990) designa criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos, reconhecendo-a como sujeito de direitos, os quais precisam ser assegurados pela família, pela comunidade, pela sociedade e pelo poder público. Segundo o IBGE (2010), 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, definida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, como:

> Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação, com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa, passando a ser uma construção social que envolve a eliminação ou a manutenção de barreiras sociais. Nesta direção, verifica-se o impacto do ambiente na extensão da deficiência, visto que ambientes inacessíveis criam barreiras à participação e à inclusão. Segundo a norma 9050/2015,

> Acessível: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. (BRASIL, 2015).

A vida em sociedade precisa garantir a acessibilidade da criança com deficiência, entendendo-a como cidadã, com o direito a brincar, pois essa é a sua forma preferencial de interação com o mundo. A brincadeira na infância favorece, dentre outros aspectos, a criação de atitudes de descoberta, a estimulação da curiosidade, a ampliação da concentração, o desenvolvimento do sistema muscular, dentre outras aquisições afetivas, cognitivas, físicas e sociais.

De acordo com Vigotsky (2007), a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Na criança não há fenômenos isolados, mas "tendências afetivas generalizadas externas ao objeto" (VIGOTSKI, 2007, p. 26), o que faz com que a criança não tenha um motivo específico para brincar. Porém, será a partir dessas vivências lúdicas que ela se apropriará do mundo, aprendendo e se desenvolvendo, acontecendo uma expansão do seu mundo interno. É fundamental para todas as crianças, com ou sem deficiência, a interação com as pessoas, os objetos do ambiente, enfim, com os

signos e instrumentos que circunscrevem o contexto cultural no qual elas vivem.

Bronfenbrenner (2011), ao desenrolar as suas construções teóricas, demarca como o contexto social, através de diferentes níveis de interações, influencia no desenvolvimento do ser humano. Ele indica que as políticas e a ideologia que compõem o macrossistema, a convivência indireta com diferentes grupos presentes no exossistema e a experiência direta vivida com e entre diferentes grupos sociais nos microssistemas, e representados pelo mesossitema, constituem os elementos que, em interação, estruturam o desenvolvimento das pessoas. É importante, ainda, nesse processo, considerar o tempo no qual as relações proximais, mais íntimas, se configuram. Será a duração e a intensidade dessas forças entre os sistemas que influenciarão o desenvolvimento.

Analisar a questão do lazer acessível na Perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano estimula a saída em busca de elementos dos diferentes contextos que possam estar fortalecendo na sociedade a lacuna dos parques infantis adaptados. É possível constatar que no universo da academia pouco se produz sobre esta temática. Em levantamento realizado no Portal da Capes com os descritores "atividades de lazer" e "crianças com deficiência", entre 2010 e 2018, foram identificadas 105 publicações, sendo 26 livros e 79 artigos, entretanto, a análise dos resumos desses escritos apontou que a temática de parque infantil adaptado para crianças ou o uso de parques infantis por crianças com deficiência não estava presente. Os temas apresentavam as políticas de lazer, a importância da prevenção à saúde, o uso dos parques em escolas, dentre outros, porém, a adaptação dos equipamentos e espaços não foi tratada, como podemos observar a seguir.

Munguba, Vieira e Porto (2015), por exemplo, discutem práticas de saúde para a pessoa com deficiência, resgatam a trajetória histórica e ideológica do conceito da deficiência, refletindo sobre

as práticas do modelo médico que reforçam a invisibilidade e a dependência da pessoa com deficiência e sobre as práticas voltadas para a participação social, relacionando-as com o conceito de vulnerabilidade social e desvantagem, os quais atravessam o contingente da população de excluídos na sociedade brasileira.

No âmbito da saúde das pessoas com deficiência, pesquisas como as de Lourenço e colaboradores (2016) apontam para a importância das práticas de lazer para a prevenção de doenças crônicas como hipertensão, obesidade, entre outras, em pessoas com Autismo, defendendo que é preciso criar estratégias de inclusão de todas as pessoas em atividades desportivas, independentemente da sua condição. As práticas corporais de lazer são defendidas como um direito do cidadão brasileiro.

No âmbito da Educação, Moraes e e colaboradores (2017) apontam como participar de atividades físicas nas escolas atua a favor do controle da hipertensão em crianças e adolescentes, enfatizando que, quando o entorno dessas escolas tem equipamentos de lazer, a ambientação da comunidade acadêmica para práticas desportivas tem maior adesão, sendo por isso importante a existência de políticas públicas voltadas para práticas de lazer. O acesso ao lazer seguro e confortável é uma questão de cidadania.

Brincando com segurança e conforto

Os parques infantis, que são locais de grande importância para as crianças, devem ser estruturados a fim de maximizar o brincar com segurança, conforto e acessibilidade. Para que os parques públicos infantis sejam planejados de forma inclusiva, torna-se necessário que os projetos desses equipamentos sejam baseados no conceito de Desenho universal, que tem como pressuposto:

> [...] a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico incluindo os recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2015).

Outro aspecto a ser considerado para a construção dos equipamentos de Parques Infantis é o conceito de Ergonomia. Este leva em consideração as diferenças antropométricas das pessoas e a relação destas com o ambiente, em busca de dimensões que possibilitem aperfeiçoar os critérios de conforto, eficiência e segurança dos produtos.

Ergonomia é uma palavra de origem grega. *Ergos* significa trabalho, e *Nomos* refere-se a regras, normas. Segundo Iida e Guimarães (2016), a data oficial do nascimento da Ergonomia é 12 de julho de 1949; a partir dessa data, ela veio ganhando força e a sua importância foi sendo compreendida no mundo todo. No Brasil, foi criada em 31 de agosto de 1989 a Associação Brasileira de Ergonomia, e recentemente, em 2012, foi implantada a Norma Regulamentadora nº 17, a NR 17, que avalia, no trabalho, as condições psicofisiológicas dos trabalhadores.

Compreende-se, assim, que os estudos ergonômicos reúnem critérios de adaptação de produtos e ambientes ao homem, seguindo métodos que levam em consideração a diversidade humana assim como padrões antropométricos. Estes aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de produtos que possam adaptar-se de forma mais efetiva às necessidades dos seus usuários. O principal objetivo desta área de estudo é compreender o comportamento do corpo humano, suas posturas e movimentos, limites, incapacidades e também deformidades, e, assim, adaptar o meio em que vivemos ao corpo humano, proporcionando conforto e bem-estar no trabalho e na vida diária, buscando sempre alcançar a melhor integração possível entre o produto e o usuário (DUL; WEERDMEESTER, 2004).

O design ergonômico aplica conceitos ergonômicos no projeto, adequando-o à acessibilidade e garantindo ao usuário autonomia e conforto, melhorando a interação homem-máquina-ambiente, buscando produtos flexíveis que possam servir para atender à diversidade humana.

Construir e disponibilizar para uso parques com um design inclusivo, que considerem os princípios da ergonomia, é uma realidade que a criança com deficiência precisa ter assegurada, ou seja: a ela deve ser garantido o livre acesso a todos os espaços públicos, como a qualquer outro cidadão.

Entendendo que essa realidade no Brasil ainda é atravessada por importantes obstáculos e barreiras, urge a implantação de medidas que favoreçam políticas e práticas que incluam a criança com deficiência nas atividades coletivas de lazer, com a criação, por exemplo, de parques infantis acessíveis, os quais possam possibilitar diversão, socialização e atividades lúdicas prazerosas. Dessa maneira, o espaço de recreação deve ser pensado levando-se em consideração alguns requisitos das propostas inclusivas, a partir das quais a acessibilidade possa tornaras vivências das crianças plenas e saudáveis, além de adequadas aos conceitos da ABNT.

A ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas, criou normas que norteiam a construção, os métodos de ensaio, a segurança, a instalação e a manutenção de playgrounds, a ABNT/NBR 16071, dividida em sete partes.

A parte 1 versa sobre a terminologia, que, dentre outros conceitos, denomina "playgrounds" a área de lazer que deve ser um "local coberto ou ao ar livre, onde os usuários podem brincar, sozinhos ou em grupo, de acordo com as suas próprias regras ou próprias motivações, podendo mudá-las a qualquer momento." (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, p. 2).

A parte 2 especifica os requisitos para segurança dos playgrounds, os quais precisam considerar os fatores de risco e

buscar antecipar estratégias para corrigi-los, identificando antes dos usuários os "danos que não sejam capazes de prever quando usarem o equipamento" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, p. 1).

Essa norma preconiza quais materiais devem ser utilizados na fabricação dos equipamentos de playgrounds que incorporem aspectos desejáveis pelos usuários e que levem em consideração o local no qual serão expostos. Dispõe ainda de especificações de proteção contra quedas, de toxicidade dos materiais utilizados, acessibilidade para adultos, resistência e aprisionamentos, além de prover informações de segurança para instalação, inspeção, manutenção e sinalização.

A parte 3 trata dos requisitos de segurança para pisos absorventes de impacto, trazendo recomendações para o piso que será utilizado no entorno do playground e em áreas onde for necessária a diminuição de impactos.

> Esta Parte da ABNT NBR 16071 também especifica os fatores que devem ser considerados ao ser selecionado o piso do playground, bem como o método do ensaio pelo qual a atenuação do impacto pode ser determinada. [...] Este ensaio estabelece a altura crítica de queda para o piso, que representa o limite superior de sua eficácia em reduzir a lesão na cabeça ao usar o equipamento do playground que está de acordo com a ABNT NBR 16071. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, p. 1).

No que se refere ao material para o piso, a norma sugere que precisa ser suficiente para atenuar significativamente impactos, principalmente em áreas onde há uma queda livre maior que 600mm, podendo ser utilizados materiais particulados.Para especificar os métodos de ensaio a serem utilizados no playground, temos a norma ABNT/NBR 16071/2012, parte 4, que estabelece

critérios a serem seguidos para os testes nos equipamentos, como é o caso de ensaios físicos com combinação de cargas, ensaios quanto a aprisionamentos, determinação da resistência ao impacto do assento do balanço, dentre outros.

A norma ABNT/NBR 16071/2012, parte 5, refere-se ao projeto da área de lazer, às características devem ser seguidas, como o planejamento de toda a área pensando no desenho universal e na acessibilidade, atendendo aos requisitos da NBR 9050. Deve-se pensar também no local de instalação, insolação e ventilação. Quanto ao piso, a ABNT/NBR diz que "o piso da área de lazer do playground deve apresentar superfície regular, contínua, estável e antiderrapante sob quaisquer condições climáticas, sem obstáculos e com inclinação transversal e no máximo 2%." (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, p. 1).

De modo geral, a área de lazer na qual serão instalados os equipamentos do playground deve atender a um maior número de usuários, visando a proporcionar oportunidades com dignidade e autonomia.

As normas ABNT/NBR 16071/2012 parte 6 e 7 referem-se à instalação e manutenção dos equipamentos do playground. A norma 16071, parte 6, contém requisitos para a instalação, assim como para a montagem, as quais devem ser registradas em um manual em poder do fabricante.

> A montagem e a instalação adequadas do playground são fundamentais para a integridade estrutural, estabilidade e segurança do equipamento. Após a montagem e antes de sua primeira utilização, o equipamento deve ser cuidadosamente inspecionado por uma pessoa capacitada para inspecionar a segurança do playground". (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, p. 2).

Por fim, a norma 16071, parte 7, dispõe de critérios específicos para inspeção, manutenção e utilização, dispostos também em forma de manual para requerimento sempre que necessário. A inspeção deve seguir as orientações do fabricante, assim como a manutenção (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2012).

Procedimentos metodológicos das pesquisas

As duas pesquisas são de abordagem qualitativa, consistindo em dois momentos distintos: bibliográfico e de campo. Elas se complementam, ambas estão em andamento e estão organizadas a partir da seguinte configuração: o projeto PIBIC é voltado para identificação e avaliação dos parques infantis existentes na cidade, considerando as normas de acessibilidade preconizadas pela legislação; enquanto o projeto PIBITI propõe a criação de um protótipo de balanço acessível, considerando a ergonomia, o design inclusivo e as normativas de acessibilidade.

No que se refere ao estudo bibliográfico: foi realizada uma consulta no banco de publicações da CAPES com os descritores "atividades de lazer" e "crianças com deficiência", entre 2010 e 2018; foi realizado um levantamento das normas da ABNT, tendo sido consultada a norma 9050:2015, que trata da Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2015), e a NBR 16071:2012, intitulada Norma para Playground, que se divide em sete partes.

No que se refere à pesquisa de campo, o estudo está em um momento exploratório, tendo sido desenvolvidas as seguintes atividades: contato presencial com a coordenação da Divisão de parques e Jardins da Secretaria de Serviços Públicos da Prefeitura Municipal de Feira de Santana; levantamento e identificação de apenas um parque público infantil acessível na Bahia, no

Núcleo de Apoio a Criança com Paralisia Cerebral, na cidade de Salvador, tendo sido realizadas duas visitas técnicas ao parque até o momento; identificação dos parques públicos da cidade e observação assistemática dos mesmos, objetivando constatar a presença de equipamentos voltados para crianças.

Com os dados coletados até o momento está sendo construído um protocolo de avaliação para os parques infantis. Com vistas à eficácia do documento, buscar-se-á consultar especialistas, como fisioterapeutas, professores especializados, bem como as crianças com deficiência e seus familiares.

A análise dos dados será realizada por triangulação dos dados: dados recolhidos em campo por instrumento de avaliação, dados dos estudos sobre a norma da legislação brasileira, dados dos estudos sobre as necessidades de adaptações das crianças com deficiência para o uso funcional dos equipamentos e espaços físicos, considerando o seu desenvolvimento biopsicossocial. Após análise dos dados, deverá ser construído um documento constando a síntese dessas informações, para os responsáveis pelos espaços e equipamentos, no sentido de orientar e sugerir, em caso de inadequações, melhoria na qualidade dos espaços e equipamentos.

Em concomitância, o projeto PIBITI vai incorporando os achados do Projeto PIBIC ao melhoramento do protótipo do balanço infantil, considerando o contexto bioecológico da cidade de Feira de Santana.

Discussão e resultados preliminares

A cidade de Feira de Santana conta com um contingente de 556.642 pessoas. Apresentava, em 2010, 199.764 pessoas com deficiência; destas, 8.464 estavam na faixa etária de 10 a 14 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Na

cidade existem 30 kits de parques infantis espalhados em praças públicas. No que tange à legislação municipal, num quantitativo de 49 documentos legais, todos disponíveis para consulta no site da câmara municipal da cidade (FEIRA DE SANTANA, 2017), a única lei encontrada referente a lazer diz respeito à adaptação de aparelhos de ginástica nas academias do município, como também a locais de praças de alimentação exclusivos para pessoas com deficiência. Entretanto, foi encontrado um projeto de lei, de nº 101/2015, que dispõe sobre a instalação de brinquedos destinados a crianças com deficiência intelectual e/ou físicas nos parques e praças municipais de Feira de Santana.

Em visitas realizadas nos três principais parques da cidade, foi identificado no Parque da cidade, denominado Frei José Monteiro, que as estruturas e os equipamentos estavam deteriorados, muitos enferrujados e danificados. Quanto à acessibilidade, o local possui rampas de acesso, mas com partes do piso desniveladas. Os brinquedos não possuem nenhum tipo de adaptação para crianças com deficiência e o chão de areia não facilita a mobilidade no parque.

Nos dois outros parques, Parque Lagoa Grande e Parque Erivelton Cerqueira, apesar de os brinquedos estarem em boas condições de uso, também não há nenhum tipo de adaptação para crianças com deficiência. De acordo com a gestão municipal, não existe parque adaptado para criança com deficiência na cidade porque não existem empresas que forneçam este tipo de equipamento. Entretanto, a gestão demonstrou verbalmente interesse em promover melhorias que atendam às necessidades e especificidades destas crianças. Nota-se, com isso, a não efetivação da Lei Federal nº 13.443/2017 (BRASIL, 2017), que obriga que 5% dos brinquedos de parques infantis sejam adaptados para crianças com deficiência ou mobilidade reduzida.

A análise dos dados demonstra que existe a necessidade de criação de espaços públicos de lazer que favoreçam o desenvolvimento das habilidades físicas e cognitivas das crianças.

Observou-se ainda que as atividades ligadas à socialização das crianças com deficiência, tais como a recreação, ocupam muitas vezes um plano secundário na busca das melhores condições de acessibilidade espacial. Os estudos ratificam a ideia de que grandes habilidades das crianças são conseguidas no ato de brincar e que espaços de recreação inclusivos são necessários para a melhoria da qualidade de vida das crianças com deficiência.

Conclusão

Tendo como parâmetro as considerações que a literatura apresenta sobre acessibilidade de crianças com deficiência em espaços de lazer, nota-se a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Por meio dessa atividade principal (brincadeira), a criança tem a possibilidade de cultivar o desenvolvimento da imaginação, da memória, da atenção, da linguagem oral, do pensamento, dentre outros. A criança expressa por meio da brincadeira a percepção que tem do mundo. O brincar é uma atividade sociocultural livre com origem nos valores, hábitos e normas de determinados grupos. Partindo desse pressuposto, observa-se que é na relação criança/mundo que a ela descobre e aprende a significar o ambiente no qual está inserida, compreendendo que direção deve seguir para se desenvolver de forma plena e feliz.

Dessa forma, conclui-se sobre a importância de espaços e equipamentos de lazer adaptados que garantam à criança com deficiência o seu direito de brincar, promovendo a sua socialização com seus pares e ampliando horizontes. Tais medidas contribuem para o fomento de uma cultura de lazer mais inclusiva que favoreça o desenvolvimento da criança com deficiência, potencializando a sua imaginação, seu encantamento, suas experiências e valorizando sua autonomia.

Até o momento das pesquisas tem sido evidenciada a invisibilidade da criança com deficiência nos espaços de lazer públicos voltados para a sua faixa etária. Não foram identificados equipamentos adaptados, e as adaptações dos espaços, quando existem, compreendem apenas rampa de acesso ao local no qual os equipamentos sem adaptação estão concentrados.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16071:2012**. Norma para Playground. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:2015**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BARDISA, M. D. *et al*. **Guia de estimulación precoz para niños ciegos**. Madrid: Instituto Nacional de Ciegos Españoles, 1986.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.443, de 11 de maio de 2017. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 90, p. 2, 12 de maio de 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara,1997.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Newswork, 1993.

CÔCO, V.; SOARES, L. C. Brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na educação infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, jan./abr. 2016. Disponível em:

http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/5013/2767. Acesso em: 08 jan. 2020.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n2/19.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

DUL, J.; WEERDMEESTER, B. **Ergonomia prática**. 2. ed. São Paulo: Edgar Blucher, 2004.

FEIRA DE SANTANA. Prefeitura Municipal de Feira de Santana. **Legislação e atos municipais**. Feira de Santana, 2017. Disponível em: http://feiradesantana.ba.leg.br. Acesso em: 27 set. 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/7064/6552. Acesso em: 08 jan. 2020..

IIDA, I.; GUIMARÃES, L. B. M. **Ergonomia**: projeto e produção. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2016. .

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 28 set. 2017.

LOURENÇO, C. C. V. *et al.* A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira**

de Educação Especial, v. 22, n. 1, p. 39-48, jan./mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0039.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2013.

MORAES, A. N. *et al*. Atividades culturais e de lazer praticadas por alunos de escolas com diferentes estruturas esportivas em seu entorno. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, ano 18, v. 18, n. 4, p. 302-307, out./dez. 2017. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/download/11308/6932. Acesso em: 08 jan. 2020.

MÜLLER, M. S.; ALMEIDA, E. S.; TEIXEIRA, F. G. Design inclusivo: playground para todas as crianças. **HFD**, v. 3, n. 5, p. 1-27, 2014. Disponível em: https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/download/4410/pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

MUNGUBA, M. C.; VIEIRA, A. C. V. C.; PORTO, C. M. V. Da invisibilidade à participação social: promoção da saúde em pessoas com deficiência. **Revista Brasileira em Promoção a Saúde**, v. 28, n. 4, p. 463-466, out./dez. 2015. Disponível em: http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/4410. Acesso em: 17 jun. 2018.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/08.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

SYAULIS, M. *et al*. ..**A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Laramara, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Dis, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Aspectos e percalços das condições de trabalho dos professores na contemporaneidade

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA
THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA
MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS

Introdução

Este texto é parte integrante de pesquisa a nível de Doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, financiada com bolsa através do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT) da Universidade do Estado da Bahia.

O objetivo deste ensaio é trazer à tona a discussão sobre as condições de trabalho de professores e seus desafios na atualidade. Inicialmente, interpretamos o conceito de trabalho balizado nos clássicos, seguindo sua posterior evolução relacionada ao entendimento de condições de trabalho docente, segundo alguns autores contemporâneos.

Para discutirmos os aspectos específicos acerca da condição de trabalho docente, é necessário primeiro uma explanação inicial sobre o próprio conceito de trabalho. Para isso, utilizamos o entendimento de Marx (1996), que concebe o trabalho como um elemento constituinte e inerente ao próprio ser humano, transformando-o assim num conceito mais amplo, como explicado pelo próprio autor:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. (MARX, 1996, p. 297-298).

Para Marx, o trabalho do homem está diretamente ligado à sua subsistência, de modo que melhores condições de trabalho são diretamente proporcionais a uma melhor condição de vida do trabalhador. Assim, utilizando essa compreensão marxista, Oliveira e Assunção (2010) conceituam as condições de trabalho como um conjunto de recursos que permitem a prática de um trabalho. Esses recursos dizem respeito às instalações físicas do local onde o trabalho é executado, aos materiais, à matéria prima, aos equipamentos e processos de realização, entre outros tipos de apoio, a depender do tipo de atividade. Também bebendo da fonte marxista, Frigotto (2012) apresenta o seu conceito de trabalho:

> O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem — quaisquer que sejam as formas de sociedade — é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. (FRIGOTTO, 2012, p. 13).

Gollac e Volkoff (2000) enfatizam, ainda dentro da lógica do materialismo histórico, que as circunstâncias para a constituição de condições de um determinado trabalho não são naturais ou dadas espontaneamente, mas sim influenciadas pelo contexto histórico-social no qual está inserido, podendo estas condições serem ofertadas ou simplesmente negadas. Também concordando com Marx, Castel (2003) destaca:

> [...] não é possível expressar melhor a maneira como os operários redefinem a questão social a partir de suas próprias necessidades. A única forma social que pode assumir o direito de viver, para os trabalhadores, é o direito ao trabalho. É o homólogo do direito de propriedade para os abastados. (CASTEL, 2003, p. 350).

Assim, "[...] o trabalho em primeira instância é criador da condição humana e este o transforma em atividade laborativa, permeado pela alienação, materializando-o como mercadoria e força de trabalho." (FRIGOTTO, 1998, p. 28).

Para Castillo (1990), o conceito amplia-se para aspectos que vão além das condições materiais, sendo "todo aquello que gira en torno al trabajo desde el punto de vista de su incidencia em las personas que trabajan."[23](CASTILLO, 1990, p. 121). Nesse caso,

---

[23] "Tudo aquilo que gira em torno do trabalho do ponto de vista de sua incidência nas pessoas que trabalham." (CASTILLO, 1990, p. 121, tradução nossa).

incluem-seos aspectos psicossociais existentes no ambiente de trabalho.

Em complemento a essa ideia, Häggqvist (2004) afirma que o trabalho é uma parte importante na vida da maioria das pessoas, pois, além de ser o meio de subsistência, ele pode contribuir para o bem-estar individual, amplia as relações sociais e desenvolve habilidades. A vida profissional também pode ter efeitos negativos sobre os indivíduos, afetando diretamente aspectos físicos e psicossociais devido ao ambiente de trabalho.

Concordando com ele, Assunção (2010) divide didaticamente as condições de trabalho em dois pontos centrais. O primeiro diz respeito às condições de emprego diretamente ligadas à relação entre o empregador e o empregado, enquanto a segunda se refere às condições diretas do processo de trabalho, contemplando aí todas as pressões e os constrangimentos muito comuns nos locais de trabalho contemporâneos. Desta forma, Messite e Warshaw (2001) afirmam que o ambiente de trabalho considerado ideal deve proporcionar saúde e bem-estar aos trabalhadores, já que é o local onde se reúnem e passam a maior parte de suas horas produtivas.

De acordo com Gollac e Volkoff (2001), os riscos causados por fatores psicossociais ocorrem por causa da influência das situaçõessociais, como a organização, status, condição econômica etc., que podem afetar a saúde mental do trabalhador;a depender do indivíduo,o nível de dano pode variar, pois as mesmas condições de trabalho podem influenciar de formas diferentes, às vezes até opostas, um indivíduo eoutro. Dessa forma, as condições de emprego e a carga de trabalho, incluindo a instabilidade no trabalho, podem levar funcionários a ocultar doenças relacionadas àsaúde mental, potencializando os riscos que eles enfrentam (GOLLAC; VOLKOFF, 2006).

A relação entre as condições de trabalho e seus riscos para a saúde não são recentes. Existem registros na antiga Grécia de que o "pai da medicina", Hipócrates, já estudava as doenças que o

contato com o chumbo causava nos mineradores (PEREIRA, 2010). Entretanto, apenas em meados do século passado as pesquisas sobre carga de trabalho e doenças ocupacionais ganharam maior intensidade e entraram nas agendas políticas mundiais.

Alguns autores costumam utilizar a nomenclatura "condições psicossociais do trabalho". Esse conceito foi desenvolvido nos anos 80 do século XX pela Organização Internacional do Trabalho (OIT ou a sigla em inglês ILO)[24] em conjunto com a Organização Mundial da Saúde. Dessa forma, as condições psicossociais do trabalho são conceituadas como interações entre o trabalho, seu meio ambiente, a satisfação no trabalho e as condições de sua organização, por uma parte, e as capacidades do trabalhador, suas necessidades, sua cultura e sua situação pessoal fora do trabalho, por outra (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1986).

Condições de trabalho docente

Particularmente, quando focamos nas condições de trabalho docente, trazemos o pensamento de Van Der Maren (1990), que coloca que a especificidade do trabalho do professor, em sua essência, se dá por aquele que domina um determinado conhecimento e regularmente entra em contato com um grupo de pessoas no sentido de aprender, sendo a relação entre o docente e o grupo imperativa para o aprendizado de um conteúdo definido socialmente através de uma série de decisões legais e culturais. Desta forma, no quesito condições de trabalho do professor, Pérez (2009) apresenta um conceito partindo dos elementos materiais e subjetivos específicos do ofício, como ele mesmo explica:

[24] Sigla do inglês *International Labour Organization.*

> Definimos a las condiciones de trabajo [...] a partir de la subjetividad del maestro, como un elemento medular. Los componentes objetivos como: las instalaciones de la escuela; material didáctico; organización del colegio; la carga de trabajo docente; el clima de la clase; los riesgos; los problemas de los alumnos de indisciplina; drogadicción; violencia, etc.; la desvalorización del trabajo docente que en muchas ocasiones se ve reflejado en aspectos materiales, como el empobrecimiento del salario y de las instalaciones en que trabajan etc.; así mismo como la depreciación de la figura docente por parte de las autoridades educativas, padres de familia y de la sociedad en general, constituyen la dimensión objetiva como se hadicho, pero no son suficientes para definir las condiciones de trabajo. El elemento de la subjetividad es fundamental, porque solo a través de esto, podemos saber de los efectos que tienen en los maestros, dichas condiciones. Testimonios como la fatiga que sienten, lo peligroso o amenazante del puesto de trabajo que perciban, etc. solo el maestro puede hacer un balance global de su situación de trabajo[25]. (PÉREZ, 2009, p. 2).

[25] "Definimos as condições de trabalho [...] a partir da subjetividade do professor, como elemento central. Os componentes objetivos, tais como instalações escolares; material didático; organização escolar; a carga de trabalho dos professores; o clima da classe; os riscos; os problemas dos alunos de indisciplina; toxicodependência; violência, etc.; a desvalorização do trabalho docente, que muitas vezes se reflete em seus aspectos relevantes, tais como o empobrecimento dos salários e das instalações de trabalho, etc.; de todo modo, se a depreciação da figura docente pelas autoridades de educação, pelos pais e pela sociedade em geralconstitui a dimensão objetiva, como dito, não é contudo suficiente para definir as condições de trabalho. O elemento de subjetividade é crucial, pois só através dissopodemos saberdos efeitos de tais condições sobre os professores. Depoimentos sobre coisas comoa fadiga que sentem, quão perigoso ou ameaçador éo trabalho para eles, etc. só o professor

Para Chaves e Garrido (2010), é possível definir as condições psicossociais do trabalho docente como sendo tanto as que se relacionam com a maneira de se organizar todo o processo de trabalho quanto as relações trabalhistas e de poder que são estabelecidas nas escolas, institutos, colégios etc.

Os elementos próprios que compõem as condições de trabalho docente, no entendimento de Tardif e Lessard (2013), são:

> [...] variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas de ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 111).

Já na pauta de discussão sobre o trabalho do professor, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através da Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, ocorrida em 5 de outubro de 1966 em Paris, reafirmou que o direito fundamental à educação é de responsabilidade dos países, que devem, entre outras coisas, reconhecer a importância dos professores no desenvolvimento educacional, social e psicológico (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

Assim, distinguindo tal mérito e compreendendo que, apesar de existirem diferenças entre muitos países, no que diz respeito às condições de trabalho dos professores, eles apresentam problemas comuns a todos, é patente que esses problemas exigem

pode fazer uma avaliação global da sua situação de trabalho." (PÉREZ, 2009, p. 2, tradução nossa).

o bom emprego de uma série de medidas. Assim, o documento solicita das nações a resolução de "assegurar aos docentes uma condição compatível com esse, levando em consideração a grande diversidade de legislações e práticas que determinam as estruturas e a organização do ensino nos diferentes países." (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 3).

Ainda assim, passados mais de 50 anos desde essa Conferência, as políticas públicas de muitos países parecem ter ido no caminho contrário ao que foi recomendado, principalmente pela mercantilização cada vez mais feroz da educação, consequência direta do modelo neoliberal que vem afetando diretamente as condições de trabalho docente, assunto que será discutido no próximo tópico.

Condições de trabalho dos professores e as políticas neoliberais

Atualmente, as condições de trabalho estão distribuídas de forma desigual no que diz respeito aos itens que constam no contrato de emprego. Desse modo, normalmente os trabalhadores com os contratos mais flexíveis ou sem contrato acabam se sujeitando a diversas situações de risco, como longas jornadas, menos questionamento acerca de exposição a riscos ambientais, dificuldade de conseguir afastamento por doença etc. (GOLLAC; VOLKOFF, 2000). Abreu e Landini (2003) enfatizam que, apesar de o professor de escola pública ser menos exposto à exploração, é importante observar que o Estado neoliberal impõe aos funcionários públicos a mesma lógica capitalista de produção, mesmo que eles não estejam diretamente atrelados ao processo produtivo.

Assim, é importante entender que as condições de trabalho estão submetidas à lógica do sistema capitalista que converte

matérias-primas e insumos em produtos, constituindo, ao mesmo tempo, processo de produção de valor e,por conseguinte, contemplando também as relações específicas de exploração. Assim, por conta dessa dupla função é que o processo de trabalho é tido como o local específico onde a exploração capitalista mais se expressa (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Ao tratar da situação da derrubada do sistema keynesiano[26] na Argentina, Jaimovich e colaboradores (2004) apresentam uma realidade cada vez mais comum na maioria dos países do mundo:

> El desmantelamiento del Estado Keynesiano y la aplicación de las 'recetas' propias del programa neoliberal sustentado por la Nueva Derecha — especialmente los organismos financieros internacionales —, tuvieron un efecto especialmente adverso no sólo en el terreno económico, sino también en los sistemas públicos de salud, educación y asistencia social.[27](JAIMOVICH et al., 2004, p. 15).

Perez (2009), ao tratar do sistema educacional mexicano, explica que nos últimos 30 anos se intensificou a precarização do trabalho docente, com ações tanto diretas quanto indiretas, como ele mesmo ilustra:

> Algunas transformaciones de la sociedad, correspondientes a las últimas décadas, como

[26] Diz respeito à teoria criada pelo economista inglês John Maynard Keynes, contrária ao liberalismo econômico e adepta ao intervencionismo estatal a fim de proporcionar benefícios sociais que garantiam um padrão de vida mínimo à população, conhecido como bem-estar social.

[27] "O desmantelamento do Estado keynesiano e as próprias "receitas" da aplicação do programa neoliberal apoiado pela Nova Direita — agências internacionais, especialmente financeiras — teve um efeito particularmente adverso, não só no campo econômico, mas também nos sistemas de saúde pública, educação e assistência social." (JAIMOVICH et al., 2004, p. 15, tradução nossa).

> la crisis económica de los 80's, que llevó al deterioro de nuestro sistema educativo y los cambios en la institución familiar, constituyen factores importantes que han impactado en detrimento de las condiciones de trabajo de los maestros/as de secundaria. Entre otros aspectos, el aumento de la matrícula, sin incremento de la planta docente en la misma proporción, ocasionó la reducción del tiempo dedicado a planear la enseñanza y tomar descansos, para ser sustituido en la atención de un mayor número de alumnos a través del incremento de los grupos por cada profesor/a, esto trajo consigo una mayor vigilancia por parte de las autoridades escolares a los enseñantes, condiciones que generaron importantes fuentes de malestar docente.[28](PEREZ, 2009, p. 9-10).

Desse modo, com a inserção de propostas que alteram ou retiram direitos dos trabalhadores, numa desculpa de maior flexibilização, maior concorrência e maior desenvolvimento econômico, diversas conquistas trabalhistas históricas são ameaçadas, como a estabilidade no trabalho, o sistema de licenças, os planos de carreira etc. (JAIMOVICH et al., 2004).

[28] "Algumas transformações da sociedade, correspondentes às últimas décadas, como a crise econômica dos anos 80, que levou à deterioração do nosso sistema educacional e às mudanças na instituição familiar, são fatores importantes que tiveram impacto em detrimento das condições de trabalho de professores do ensino secundário. Entre outras coisas, o aumento no número de matrículas, sem aumentar o número de professores na mesma proporção, resultou na redução do tempo gasto com planejamento do ensino e com descanso, para ser substituído pelo atendimento de um maior número de estudantes através da ampliação do número de turmaspara cada professor(a). Isso trouxe uma maior pressão sobre os professores, por parte das autoridades escolares, o que gerou quantidades significativas de mal-estar docente." (TOLEDO, 2001, p. 29, tradução nossa).

Além disso, ocorre também a degradação do poder de compra dos salários, levado pela inflação, fenômeno cada vez mais comum em diferentes países do mundo e tradicional na América do Sul, vindo como consequência das políticas de ajuste fiscal que ignoram os aumentos salariais como forma de amenizar esses impactos (BIRGIN, 1999).

Carmo (2010) afirma que as políticas educacionais organizaram e planejaram o trabalho docente na escola tendo como base a ótica da analogia da fábrica, sendo que o professor pode ser comparado a um operário da educação.

Por esse entendimento de constante luta para manutenção dos direitos trabalhistas, Toledo (2001) reafirma o pensamento marxista da luta pelas condições de trabalho como uma luta pela própria condição de vida:

> Para esa mayoría de la humanidad el mundo del trabajo, con la nueva situación social neoliberal, se convierte en un campo potencial de lucha. Sin embargo habría que hacer la siguiente acotación: el concepto mundo del trabajo como separado de otros mundos de vida (familia, tiempo libre, estudio, etc.) es en parte una construcción social. En las sociedades antiguas, por ejemplo, no había una separación tajante entre trabajo y religión. En esta misma medida habría que pensar que las reestructuraciones productivas, las nuevas formas de subordinación del trabajo no asalariado a la producción capitalista y las posibles articulaciones entre mundo de la producción y aquellos del no trabajo, permitirían replantear hasta dónde se extiende el espacio de acción colectiva de las organizaciones obreras.[29](TOLEDO, 2001, p. 29).

[29] "Para a maioria da humanidade, o mundo do trabalho, com a nova situação social neoliberal, torna-se um potencial campo de batalha. No entanto, deve-se

Desse modo, Antunes (2000) afirma que as pesquisas referentes às condições de trabalho docente de nosso século não podem ficar à parte do entendimento das relações diretas entre os problemas de precarização existentes no trabalho dos professores e a implementação de uma reorganização do sistema capitalista por conta da crise do sistema de acumulação taylorista. Esse novo cenário é observado com a precarização do trabalho e seu aumento através de novas formas de contrato, como a terceirização e o trabalho de meio período. Guzmán (2012) reforça esse pensamento anterior e também complementa:

> En los países latinoamericanos, aunque se observa cada vez mayor interés hacia este campo, falta impulsar investigaciones que abonen al entendimiento de las condiciones del ejercicio docente y de las interacciones entre los factores derivados.[30](GUZMÁN, 2012, p. 25).

De acordo com Castro e Brito (2013), com as reformas praticadas nos sistemas de ensino a partir do início dos anos 1990, o trabalho docente foi reajustado, passando ao sistema escolar a responsabilidade de congregar um modelo novo de regulação educativa a partir de um modelo mundial baseado na lógica neoliberal, como também é corroborado por Oliveira e Maués (2012):

---

fazer a seguinte observação: o conceito de mundo do trabalho como separado de outros mundos da vida (família, lazer, estudo, etc.) faz parte de ma construção social. Em sociedades antigas, por exemplo, não haviauma separação nítida entre trabalho e religião. Nessa medida, devemos pensar que a reestruturação produtiva, as novas formas de subordinação do trabalho não remunerado para a produção capitalista e as possíveis relações entre o mundo da produção e os donãotrabalho permitem repensar até onde se estende o espaço de ação coletiva das organizações de trabalho" (tradução nossa).

[30] "Nos países latino-americanos, embora se observe interesse crescente neste campo, falta promover pesquisas que busquem entender as condições de prática de ensino e as interações entre os diferentes fatores" (tradução nossa).

> A partir de então, os professores se tornaram alvo das políticas de inspiração neoliberal, mediante surgimento de diretrizes, programas e ações orientadas para a regulação e o controle profissional por meio de aferição e remuneração por desempenho, bem como a definição de competências e de certificações profissionais. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 67).

Oliveira e Vieira (2012) apoiam essa ideia afirmando que o trabalho docente tem sofrido mudanças provocadas pelas conversões na organização e gestão desde o início das reformas educacionais, em 1995. Entre os impactos causados pelas mudanças provenientes dessas reformas educacionais, podem ser destacadas:

> a) ampliação quantitativa da profissão docente; b) crescente heterogeneidade do trabalho docente; c) crescentes graus de desigualdade entre os docentes; d) deterioração das recompensas materiais e simbólicas; e) crescentes consequências no plano subjetivo. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 20).

Segundo Castro e Brito (2013, p. 128), a escola foi compelida a se reorganizar e, como resultado, "novas funções surgiram, consequentemente outras desapareceram; novos métodos e instrumentos passaram a fazer parte do trabalho docente; a gestão ganhou maior autonomia na tomada das decisões."

Conclusão

Seguindo essa mesma lógica, os processos de intensificação do trabalho, com a adição de novas funções docentes soma da

ao aumento do número de alunos por sala, só serviram para ampliar o tempo de trabalho que o professor já desenvolve fora do seu horário de trabalho na escola e que historicamente tem permanecido invisível na remuneração da jornada de trabalho, precarizando cada vez mais o ensino (BIRGIN, 1999).

Dessa forma, o que se evidencia é um professor entendido cada vez mais como um trabalhador que presta um serviço técnico, instrumental, burocrático, e isso o tem impedido de realizar o verdadeiro objetivo da escola, que é a produção e socialização sistemática do conhecimento e formação de indivíduos mais autônomos, conscientes e críticos (CASTRO; BRITO, 2013). Assim, compreendemos que, mesmo com a descrição da realidade posta, não podemos nos furtar de indicar a contínua luta por melhores condições de trabalho para os professores, a fim de buscar uma educação que seja capaz de criar cidadãos autônomos e críticos.

Referências

ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Quaestio**, v. 5, n. 1, p. 17-26, fev. 2003. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/1343/1333/. Acesso em: 08 jan. 2020.

ANTUNES, R. **El trabajo y los sentidos**: ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo. Montevideo: Grupo de Estudio Del Trabajo, 2000.

ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. *In:* MINAYO, C.; HUETS, J. M. M. **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

BIRGIN, A. **El trabajo de enseñar**: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel, 1999.

CARMO, J. C. Considerações sobre processo de produção capitalista e a precarização do trabalho docente na escola. **Quaestio**, v. 12, n. 1, p. 63-82, jul. 2010. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/178/178/. Acesso em: 08 jan. 2020.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica da questão social. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTILLO, J. **Condiciones de trabajo**: un enfoque renovador de la sociología del trabajo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1990.

CASTRO, A. M. D. A.; BRITO, F. E. As condições de trabalho em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. *In:* CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente**: desafios no cotidiano da educação básica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 117-154.

CHAVES, R. C.; GARRIDO, M. P. Condições psicossociais do trabalho. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-Rom.

Disponível em: https://www.gestrado.net.br/pdf/98.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* CIAVATTA, M. (org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 71-90.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. **Conditions de travail**. Paris: La Découverte, 2000.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. Intensité et fragilité. *In*: JEANNOT, G.; VELTZ, P. (org.). **Le travail entre l'entreprise et la cité**. Cerisy: Éd. de l'Aube, 2001.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. La santéautravail et ses masques. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 163, p. 4-17, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Desktop/ARSS_163_0004.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

GUZMÁN, L. R. Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. **Diálogos Educativos**, v. 12, n. 24, p. 18-27, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Desktop/Dialnet-CondicionesDeTrabajoDocente-4156160.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

HÄGGQVIST, S. **Working conditions and development at school preconditions for pupil and personnel collaboration**. 2004. Dissertation (Doctoral) - National Institute for Working Life, Royal Institute of Technology, Stockholm, 2004.

JAIMOVICH, A. *et al*. **Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes**. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, 2004. (Cuaderno de Trabajo, n. 37).

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. v. 1, t. 1.

MESSITE, J.; WARSHAW, L. J. Protección y promoción de la salud. *In:* ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo**. Edição eletrônica espanhola. Madri, ES: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001. Disponível em: https://www.insst.es/documents/94886/161958/Sumario+del+Volumen+I/18ea3013-6f64-4997-88a1-0aadd719faac. Acesso em: 08 jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-Rom. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/pdf/390.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. F.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenário de mudanças políticas e processos em debate. *In:* OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda. , 2012. p. 63-89.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Recommendation concerning the Status of Teachers, adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers**. Paris: UNESCO, 1998.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención. **Oficina Internacional del Trabajo**. Genebra, 1986. (Serie Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo, n. 56).

PEREIRA, D. A. M. Condições de trabalho e efeitos sobre a saúde dos professores da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 30., 2010, São Carlos. **Anais** […]. São Carlos, SP: ABEPRO, 2010.

PÉREZ, A. T. Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública. *In:* CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27.; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8., 2009, Buenos Aires. **Actas** […]. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: https://www.aacademica.org/000-062/1312. Acesso em: 20 fev. 2020.

VAN DER MAREN, J. M. Les savoirs et la recherche pour l'éducation. *In:* ROY, G. R. (org.). **Contenus et impacts de la recherchéuniversitaireactuelle en sciences de l'éducation**. Sherbrooke: Éditionsdu CRP, 1990. p. 1023-1031.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOLEDO, E. D. L. G. Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. *In:* TOLEDO, E. D. L. G.; NEFFA, J. (org.). **El fututo del trabajo - El trabajo del futuro**. Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 11-31.

SEGUNDA PARTE:
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ressignificação das práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla

SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA

Sabe-se que existem lacunas na formação de professores marcadas ao longo dos tempos, lacunas essas que se refletem na materialização das práticas pedagógicas (tais como: definição dos objetivos do ensino, estratégias de ensino, organização dos conteúdos, processos de avaliação), assim como sabemos que existem algumas maneiras de minimizar essas lacunas, a partir do momento em que se pensa numa política institucional de formação de professor. Entretanto, é perceptível que muitos professores e coordenadores pedagógicos têm a compreensão reduzida do que seja a formação continuada docente e como ela se processa no interior das escolas, principalmente quando pensamos numa formação capaz de dar conta das especificidades da diversidade no contexto escolar. Por isso, é necessário articular estudos que procurem compreender a dimensão da formação de professores de forma a ultrapassar o caráter fragmentado dos cursos de curta duração, que não articulam essa formação com as experiências já desenvolvidas pelos professores e que concebem um ensino seriado e por título.

Pensar em discutir as práticas pedagógicas para pessoas com deficiência no cenário da inclusão escolar constitui um desafio constante, haja vista que muitos professores alegam dificuldade

de trabalhar com esses alunos, já que em sua formação acadêmica pouco se falou de pessoas com deficiência e, quando houve a discussão, na maioria das vezes ela se deu de maneira bem superficial. Por isso são constantes os questionamentos de muitos professores sobre o que ensinar, como ensinar, como avaliar, assim como outros dilemas frequentes no cotidiano escolar.

Há uma necessidade emergencial de se investir em estudos que tenham a formação inicial e continuada em foco, haja vista que, segundo Pimenta (2012), torna-se essencial na nossa sociedade atual o trabalho docente enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos educadores, no sentido de superar o fracasso e as desigualdades escolares.

Portanto, nesta investigação científica, a preocupação recai também sobre repensar a forma como os cursos de formação continuada estão organizados, ressignificando uma proposta de formação docente a partir da presença sensível, da afetividade e da análise das experiências das práticas pedagógicas. É perceptível que existe uma prática corrente de realização de cursos e palestras como propostas de formação continuada, as quais têm surtido pouco efeito no sentido de alterar a prática pedagógica dos professores, por não levarem em consideração o contexto e as experiências em que essas práticas estão inseridas.

É nesse contexto que surge a proposta deste estudo, de anunciar um novo caminho para a sistematização da formação de professores em exercício que trabalham com alunos com deficiência; caminho este que leva em consideração o canal de trocas, interações afetivas entre professores, no sentido de verificar as contribuições na prática pedagógica dos docentes apontadas como possibilidade de ofertar uma educação de qualidade a todos os alunos, independente das suas especificidades. O desafio se configura a partir da implantação de um Núcleo de Estudo e Formação docente em uma instituição de atendimento a alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla na cidade de Feira de Santana, no interior da Bahia, tendo como foco colaborar com a

formação de professores de modo que a afetividade transcenda a posição secundarista e ajude a trazer impactos significativos na reestruturação da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Diante disso, foi realizada uma pesquisa participante com o objetivo de compreender como as práticas pedagógicas sistematizadas para alunos com deficiência podem ser ressignificadas a partir da participação dos professores em um Núcleo de Estudo e Formação Docente.

O contexto da diversidade

Diferentemente do que algumas pessoas pensam, falar da diversidade não significa falar da pessoa com deficiência especificamente, mas falar de uma sociedade que é constituída por uma diversidade de pessoas, de características, de países, de religiões, de cultura. Isso também é demarcado pelo pensamento de Rodrigues (2003), que afirma que

> A diversidade e a heterogeneidade da escola não advêm de se estar implementando a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em classes regulares, mas simplesmente do fato de que a própria sociedade é heterogênea e multifacetada. Os alunos ditos com necessidades educativas especiais são apenas um caso no seio da diversidade da população escolar. (RODRIGUES, 2003, p. 15).

Sabemos que vivemos numa sociedade marcada pela diversidade e constituída por diferenças nas características das pessoas, entretanto, algumas dessas características não nos

chamam a atenção. Talvez isso seja justificado pelo simples fato de nos parecer em normais ou, como alguns preferem dizer, "estão dentro do padrão de normalidade". Mas porque será que as características das pessoas com deficiência, tais como visual, auditiva, física, despertam o olhar e os comentários pejorativos de tantas pessoas?

Em relação a esse aspecto, Edler (2004) menciona que as diferenças que são resultados da aparência física (cor de cabelos, de pele, de olhos, estrutura corporal) e de características psicológicas não despertam a atenção das pessoas porque já fazem parte da convivência do cotidiano, enquanto que as características que são resultantes de deficiências, sejam elas mentais, auditivas, visuais ou físicas, por terem maior visibilidade, despertam sentimentos variados entre as pessoas que não apresentam deficiência aparente.

Ainda segundo a mesma autora, essa questão da diferença de características pode levar a comparações entre o Eu e o Outro, remetendo à lógica da exclusão e da rejeição, uma vez que as comparações indesejáveis entre os indivíduos são realizadas em volta de indicadores que excluem aqueles que não apresentam as características ideais impostas pelo padrão vigente.

Dentro dessa conjectura, Edler (2003, p. 103) afirma que as pessoas com deficiência "vivem suas diferenças muito menos pelas limitações que sofrem em decorrência de suas deficiências, e muito mais, pelas representações sociais a respeito de suas limitações." Isso faz com que essas pessoas tenham a sensação de incapacidade e levem consigo o peso do preconceito.

Diante desse cenário, é importante contextualizar que a pessoa com deficiência viveu por um longo período a fase de total exclusão social, processo esse que é tão antigo quanto a socialização do homem, pois desde os primórdios da sociedade as pessoas com algum tipo de deficiência eram inabilitadas, marginalizadas, vivendo sem respeito, sem direitos e sem liberdade. Ao longo dos tempos esses indivíduos com necessidades especiais foram excluídos do convívio social e impedidos de participar e exercer

sua cidadania. Durante um longo período a deficiência foi considerada uma vingança dos deuses, algo impuro, obra dos maus espíritos, abominações do corpo e pecado; por isso, nas civilizações antigas, e até mesmo em algumas sociedades tribais da atualidade, era comum a eliminação dos indivíduos que nasciam com alguma deficiência (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Nos últimos anos é que a realidade vivenciada pelos indivíduos com deficiência vem sendo modificada através da tentativa de implementação da inclusão, que objetiva resgatar o respeito humano e a dignidade para possibilitar o desenvolvimento pleno desses indivíduos. Por isso, ao se fazer uma análise histórica, observa-se que as pessoas com deficiência aos poucos vêm conquistando seu espaço junto às relações sociais ditas normais, pois em nenhuma outra época os indivíduos deficientes foram alvo de tantas pesquisas e estudos.

Para Coll e colaboradores (1995), a deficiência não deve ser entendida como um grupo com perfil clínico estável, sendo estabelecida, ao contrário, em função da resposta educacional. Optamos, portanto, pela desconstrução da imagem da pessoa com deficiência como anormal e assumimos neste estudo a concepção, baseada na antropóloga Debora Diniz (2007), de que a deficiência deve ser vista como um modo de vida, um dos modos de ser e de estar no mundo. As reflexões de Debora Diniz (2007) se baseiam no modelo social, a partir do qual a deficiência não é um problema individual, mas uma questão social, já que os sistemas sociais opressivos fazem com que as pessoas que apresentam alguma lesão (cerebral, auditiva, visual, intelectual) experimentem a deficiência. Esse conceito supera, então, o modelo médico, no qual a deficiência é consequência da lesão de um corpo e, por isso, deve receber os cuidados biomédicos. Além disso, este estudo encontra nos pressupostos históricos culturais vigotskianos a base teórica para entender os conceitos de deficiência biológica e social.

A American Association son Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)(2002) apresenta cinco dimensões para o

diagnóstico da deficiência intelectual: 1) habilidades intelectuais, que são mensuradas através de instrumentos; 2) comportamento adaptativo, que é o conjunto de desenvolturas conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana; 3) dimensões de participação, interações e papéis sociais que remetem à vida comunitária; 4) dimensão da saúde, que se dá a partir da realização de avaliações complementares para constatar a presença de fatores etiológicos e de saúde física e mental; 5) dimensão do contexto que se refere à avaliação do desenvolvimento do indivíduo nos vários ambientes/situações de que ele participa. Por isso, as pessoas com essa deficiência geralmente apresentam dificuldades nas áreas motora, cognitiva, de comunicação e socioeducativa.

Já a deficiência múltipla é definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15) como a "associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa."

Práticas pedagógicas no atendimento às pessoas com deficiência

O termo "prática pedagógica" não é de fácil definição, visto que, segundo Franco (2012), ele se constitui por um conjunto complexo e multifatorial. As práticas pedagógicas fazem referência às práticas sociais desempenhadas com a intenção de materializar os processos pedagógicos, ou seja, se articulam intencionalmente para acolher determinadas perspectivas educacionais solicitadas e/ou demandadas por dado grupo social.

Para pensar nas práticas pedagógicas para alunos com deficiência é preciso levar em consideração também a confluência

de muitos aspectos que repercutem na ação docente, ou seja, as decisões que antecedem as práticas realizadas em sala de aula e as que extrapolam a sala de aula (como a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem), os materiais didáticos a serem utilizados, os métodos de ensino, o atendimento à diversidade de alunos.

> O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir, desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p. 170).

Popkewitz (1986 apud SACRISTÁN, 1999) menciona que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de modificá-la sugerem a apreensão da influência mútua entre três níveis ou contextos distintos, a saber: 1) o contexto eminentemente pedagógico, constituído pelas práticas cotidianas da classe, as quais definem os papéis que, de maneira mais próxima, dizem respeito aos professores; 2) o contexto profissional dos professores, que abarca ideologias, crenças, conhecimentos, rotinas que também legitimam suas práticas; 3) e o contexto sociocultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Metodologia

Optou-se pelo estudo de caso, que, segundo Yin (2001), deve ser a estratégia adotada quando as questões a serem respondidas são as do tipo “como” ou “por que”, quando o pesquisador possui pouco

controle sobre os eventos a serem investigados e quando o foco está em um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto na vida real. Caracteriza-se também como uma pesquisa participante, na qual existe uma dinâmica nas relações estabelecidas e nos processos envolvidos durante a realização da pesquisa.

O estudo é de caráter exploratório (GIL, 2009), uma vez que o objetivo é familiarizar-se com o fenômeno da prática pedagógica dos professores do atendimento educacional especializado. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, a qual se distingue das demais por trabalhar com um universo de significados e um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 1994).

A pesquisa ocorreu em uma instituição de atendimento educacional especializado situado no interior da Bahia. Os participantes do estudo foram professoras que atuam no AEE com alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla. A investigação foi realizada com um total de 12 professoras, todas com o ensino superior concluído e/ou em andamento, sendo seis pedagogas, duas biólogas, uma com formação em educação física, uma da área de letras vernáculas e duas de artes visuais. O tempo de atuação das professoras na instituição variou de dois a 16 anos.

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa para coletar os dados foi a aplicação de um questionário aberto. Este questionário foi composto por perguntas que objetivaram caracterizar o perfil dos participantes e perguntas que permitiram compreender *a priori* elementos específicos acerca do objeto de estudo, ou seja, práticas pedagógicas na diversidade. Este questionário foi aplicado antes de se iniciarem as intervenções no Núcleo de Estudo e Formação Docente.

Após dez meses de intervenção com as professoras no Núcleo, foi realizada uma entrevista baseada em um roteiro semiestruturado, tendo como estratégia para levantamento de conteúdo o método interrogativo, mais especificamente a entrevista individual, por ser um processo de interação social

no qual o pesquisador tem a finalidade de obter informações do sujeito pesquisado.

Para o tratamento analítico dos dados, optou-se pela Análise do Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), que é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que se propõe a alcançar, através dos procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. É importante ressaltar que a pesquisa está baseada na Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2013) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Análise e discussão dos dados

O contexto do Núcleo de Estudo e Formação Docente

As atividades no NEFD foram iniciadas em março de 2013 com o objetivo de sistematizar os estudos das professoras e auxiliar em sua prática pedagógica. A proposta trazida pelo NEFD focaliza a dimensão da formação a partir das experiências, tentando entender os dilemas e desafios do professor que atua com a diversidade de alunos com deficiência.

A organização didática do núcleo ocorreu semanalmente (dia de sexta-feira pela manhã), tendo duração de 01 hora e 30 minutos em média com o grupo de professoras participantes. Este momento pôde ser chamado de encontros pedagógicos, centro das discussões coletivas, momento em que as professoras se expressavam, mencionavam seus anseios, dilemas, desafios e o significado da sua prática pedagógica. Nesses momentos também, a partir das suas narrativas, as professoras exprimiam suas emoções.

Podemos mencionar que foi a partir da socialização das experiências que estas reuniões pedagógicas tornaram-se espaços

formativos e de construção e reconstrução de conhecimentos diversos. Portanto, podemos afirmar que as narrativas constituíram um dispositivo formativo, algo que sempre foi sinalizado pelas professoras aos términos dos encontros. Essa dinâmica de narrar as experiências da prática pedagógica contribuiu também para que as professoras pudessem ressignificar as suas práticas.

Levando em consideração os questionários respondidos pelas professoras antes do início da participação do Núcleo, foram selecionados conteúdos e atividades grupais para nortear as estratégias. Entre as atividades grupais podemos elencar as seguintes: roda de saberes necessários à prática educativa; discussão de textos; construção de cartazes sobre a concepção acerca da prática pedagógica; mostra fílmica; reflexões sobre o ser professora; discussões sobre professor reflexivo e professor pesquisador; planejamento da ação didática; estudos de caso; distribuição e estudo do Livreto: *Conhecendo as características dos meus alunos e descobrindo novas possibilidades de ensino e aprendizagem*; estratégias de ensino; avaliação da aprendizagem escolar; projeto Publicar.

Categorias temáticas de análise

Ao se deparar com a imensidão de dados coletados durante esse período de pesquisa, foi necessário fazer uma leitura e releitura para elencar as categorias temáticas que dariam o corpo da análise de dados. Por isso, foram definidas três categorias de análise: Encontro do conhecido com o desconhecido; Experiências refletidas; e Possibilidades de ressignificação da prática pedagógica.

O conteúdo dos questionários e das entrevistas foi submetido à leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, e em seguida foi realizada a triangulação dos dados. Para apresentar os dados, optou-se por trazer ao longo do texto da análise o conteúdo

na íntegra de algumas das falas dos participantes da pesquisa, com o intuito de trazer as evidências significativas para alicerçar a discussão.

A categoria de Encontro do conhecido com o desconhecido surgiu a partir de um confronto entre o conhecimento e o desconhecimento das características da deficiência dos alunos e as implicações das inúmeras limitações no processo de ensino e aprendizagem. Ao se depararem com a pergunta que teve esse foco, oito professoras mencionaram que não tinham conhecimento suficiente sobre as características dos seus alunos, como pode ser visto abaixo:

> Vagamente, em alguns casos. Outros conheço pela prática (vivências e experiências) e leituras. (Professora 1).
>
> Conheço de alguns. (Professora 3).
>
> Nem todas, preciso melhorar meus conhecimentos. (Professora 6).
>
> Nem todas, gostaria de me posicionar melhor neste processo de aprendizagem. (Professora 7).
>
> Conheço de alguns alunos, mas sinto necessidade de adquirir conhecimento das características individuais de todos, para poder planejar as aulas que levem em conta essas informações. (Professora 9).
>
> Conheço de poucos alunos. (Professora 11).
>
> Não, porque no AEE as diversidades de deficiência é grande e com isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem. (Professora 12).

A falta de conhecimento das características dos alunos com deficiência por parte da maioria das professoras tem interferência direta na prática pedagógica, pois, como pensar em estratégias de ensino para alunos sem conhecer o alunado? É fator crucial que o professor possua o conhecimento acerca do que é a deficiência, quais as limitações e as potencialidades dos alunos, as sequelas provenientes da deficiência, as possibilidades de aprendizagem, porque é a partir desse conhecimento que os educadores poderão exercer sua prática profissional de forma consciente.

A necessidade está não apenas em conhecer as características físico-motoras, cognitivas e socioafetivas dos alunos, mas de que forma essas características interferem no processo de ensino e aprendizagem, bem como saber quais as adaptações necessárias para permitir uma participação efetiva na aula e minimizar as barreiras para a construção do conhecimento. A emergência que apontamos para esta ausência é que o professor, antes de qualquer intervenção, faça um *check-up* do aluno, no sentido de fazer o levantamento de dados que o ajudará a organizar o trabalho pedagógico voltado para seu grupo de alunos. Para tanto, é necessário nesse *check-up* identificar o diagnóstico médico, os atendimentos feitos com outros profissionais (fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas, entre outros) e as características decorrentes da deficiência, para subsidiar a prática pedagógica.

Sabe-se que a questão da formação inicial e continuada constitui um grande desafio para o professor, haja vista que, por mais esforços que ele possa exprimir, os cursos de formação apresentam lacunas que interferem de forma significativa na prática pedagógica dos educadores.

Durante os encontros pedagógicos no NEFD, priorizou-se o estudo dos alunos. Isso se materializou através de estudos de casos, nos quais foram examinados os prontuários de vários alunos. Outra ação foi a construção e distribuição do livreto intitulado *Conhecendo as características dos meus alunos e*

descobrindo novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Depois da participação do Núcleo, todas as professoras afirmaram que as atividades permitiram um conhecimento científico acerca das limitações e potencialidades de seus alunos. Foi evidenciado que as maiores dificuldades de se trabalhar com alunos no contexto da diversidade estão atreladas principalmente às características que são peculiares de determinadas deficiências, como pode ser visto abaixo:

> Minha maior dificuldade é envolver alunos com muita dificuldade de interação, principalmente se o número de alunos por turma for maior que 12. Acho que não conseguiria trabalhar satisfatoriamente com paralisado cerebral e autistas severos. (Professora 1).

> Eu particularmente achei um pouco difícil ministrar aulas para alunos com o transtorno global do desenvolvimento. No início, com as crianças hiperativas, porque não ficavam quietas, estão sempre em movimento [...] mas aos poucos fui descobrindo o que os acalmava e utilizando esses recursos. (Professora 2).

> A maior dificuldade é a dispersão dos alunos. (Professora 4).

> O déficit de atenção deles é muito grande, por isso eu me preocupo muito em saber se eles estão entendendo ou não o que estamos passando para eles. (Professora 5).

> Tenho mais dificuldade em trabalhar com os alunos que apresentam 'Paralisia Cerebral', pois apresentam alto nível de dependência física e precisam de uma tecnologia assistida. (Professora 9).

> Quando é planejada uma aula e não dá certo por conta de comportamento do aluno (agitação, agressividade, sonolência), etc. (Professora 10).
>
> A minha maior dificuldade é ministrar aulas para os cadeirantes. (Professora 11).
>
> Desenvolver atividades para diversas deficiências em uma mesma turma (professora 12).

A concepção das professoras demostra que trabalhar com as turmas em que a diversidade é grande dificulta materializar a prática pedagógica. Ademais, alunos que têm determinadas especificidades, como os alunos com paralisia cerebral e com autismo, geram demandas maiores à prática docente. Portanto, o NEFD priorizou a socialização de estratégias de ensino para os mais diferentes alunos. A partir da experiência das professoras e da socialização das narrativas de cada uma, foi possível a difusão da prática pedagógica dos diferentes alunos. Em relação a isso, todas as professoras afirmaram que, após a participação no NEFD, essas dificuldades foram minimizadas de maneira significativa, como podemos ver nas falas de algumas professoras:

> Eu trabalho com TGD, com autistas, e assim foi muito bom porque ideias da professora que já trabalha há anos abriu mais a mente, então tudo é a vivência, então tem algumas coisas que ela disse que pode ser feito que eu coloquei em prática em sala de aula e foi bom, deu resultado positivo. Acho que sempre ajuda. (Professora 2).
>
> [...] com os estudos eu melhorei na parte dos alunos com autismo, porque eu ficava meio perdida, às vezes não entendia, não conseguia lidar... E no pessoal de paralisia cerebral, mas

> com aqueles conteúdos, com a facilidade que você explica a gente, coisas assim que você colocava assim bem clara, numa linguagem simples que dava para a gente entender, para mim foi ótimo. Foi excelente. (Professora 3).
>
> Com a participação no núcleo muitas coisas ficaram mais esclarecidas, tirou as dúvidas sobre a deficiência e você com sua paciência, sua atenção explicando. (Professora 4).
>
> Eu creio que melhorou muito, a questão do compromisso do professor, planejamento, a responsabilidade do professor, a preocupação do professor com o aluno, ajudou muito a gente dá uma reavaliada nisto tudo. (Professora 5).
>
> Eu tinha dificuldades em trabalhar com certos alunos, por exemplo, alunos que têm Síndrome de Down, os autistas, os paralisados cerebrais, e depois melhorou as dificuldades que eu sentia. (Professora 6).
>
> Aqui na sala de informática vêm os alunos cadeirantes para a aula de computação, eu tinha dificuldades e melhorou a comunicação, como lidar com eles. (Professora 7).

Outro fator que também se evidenciou nas respostas ao questionário foi a dificuldade de organizar, planejar e executar aulas e avaliar os alunos no contexto da diversidade. Sabemos que a forma como o professor organiza seu trabalho pedagógico e a forma como a instituição possibilita e contribui para esta organização traz indicativos para a análise da prática pedagógica do professor que atua com a diversidade. Foram estruturados momentos para discutir acerca do planejamento e das estratégias de avaliação, fazendo com que as professoras afirmassem que

começaram a ter instrumentos e critérios mais justos para avaliar seus alunos.

Em relação à categoria temática Experiência refletida, pode-se dizer que ela discute a necessidade do professor reflexivo e pesquisador, pois não tem como ressignificar as práticas pedagógicas se os estudos não permeiam a vida do professor. Ademais, falar em educação na perspectiva da diversidade também nos convoca a sistematizar, a todo instante, um conhecimento acerca dos alunos. Por isso essa categoria emergiu a partir dos diálogos com as professoras sobre a necessidade emergencial deter uma experiência refletida.

As professoras foram questionadas se têm o costume de estudar sobre a deficiência de seus alunos e de que forma buscam essas informações. Em relação às docentes que responderam que estudam, ficou comprovado que a maioria dos estudos e buscas de informações são provenientes de dados da internet, livros, prontuários de alunos e palestras, conforme se destaca abaixo:

> [...] fiz psicopedagogia, participo de seminários, congressos na área, palestras, adquiro livros e outros materiais da área. Quando trabalhava 20 horas semanais me dedicava mais aos estudos. (Professora 1).
>
> Sim, pesquiso na internet, em livros. (Professora 2).
>
> [...] observando, através dos seus prontuários e estudando a respeito de cada deficiência. (Professora 3).
>
> Sim, através de pesquisas na internet, livros e revistas. (Professora 4).
> Atualmente, através do curso de pedagogia tenho tido a oportunidade de aprender muito mais através de pesquisa que venho realizan-

> do. Antes não tinha muito essa preocupação. (Professora 5).
>
> Sim, através de livros, filmes e através de internet. (Professora 6).
>
> Sim, assisto filmes, leio reportagens e participo de palestras. (Professora 7).
>
> Ao começar meu trabalho aqui na APAE senti muita necessidade de conhecer as variadas deficiências e comecei a buscar na internet algumas informações. Atualmente estou fazendo um curso de 180h pela UNESP sobre "práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual". (Professora 9).
>
> Sim, através de pesquisa na internet, livros, participação em palestras e congresso. (Professora 10).
>
> [...] busco informações na internet e com colegas que têm mais experiência. (Professor 11).
>
> Sim, mas não o suficiente. Pesquiso através da internet e livros. (Professora 12).

Ao analisar este aspecto, evidencia-se que aparece um equívoco na concepção das professoras, pois ora elas afirmam que desconhecem as características de seus alunos (que é necessidade básica para o professor do atendimento educacional especializado) e ora dizem estudar acerca das deficiências de seus alunos. Então, questionamos: qual tem sido a funcionalidade desses estudos? Como as professoras têm sistematizado a busca por essas informações? De que forma esses estudos trazem impactos à sua prática cotidiana?

Durante a participação do NEFD, iniciaram-se várias discussões não acerca da necessidade de estudar, pois todas as professoras afirmaram que já o faziam, como vimos anteriormente, mas sobre o entendimento do que é o professor reflexivo e o professor pesquisador e de que forma esses estudos precisariam ter sentido e significado na prática pedagógica dessas professoras.

Falar de professor reflexivo remete a pensar em mudança na ação, e não apenas a pensar de forma reflexiva acerca da sua ação docente, de sua prática pedagógica em sala de aula. Em relação a este aspecto, algumas professoras, após a participação no NEFD, avançaram na concepção acerca da necessidade de ser um professor reflexivo. Ao serem questionadas: "a participação no Núcleo de Estudo e Formação Docente contribuiu para a constituição de um professor mais reflexivo? Porquê?", pudemos observar que elas apresentaram uma visão mais consistente acerca dessa reflexividade e da necessidade de mudança na ação, conforme pode ser visto em algumas falas:

> Com certeza, particularmente me fez resgatar alguns conhecimentos e procurar coisas e avançar mais como professora, como mediadora em várias situações do nosso cotidiano aqui. Algumas crianças têm síndromes diferenciadas e aí força o professor a se aproximar mais desta criança e puxar dela aquilo que ela tem para lhe dar, não só aquilo que você tem de conhecimento. (Professora 1).

> Eu particularmente acho que foi muito bom. Algumas professoras já estavam no ritmo do cotidiano, da mesmice e você veio para dar um cutucão: 'gente não fique na mesmice, vamos expandir, vamos pesquisar, vamos procurar fazer'. Porque às vezes você pensa que sabe e não sabe. A gente tem sempre que está buscando. (Professora 2).

Eu achei que sim, até agora estou lembrando de um texto que você falou sobre crianças e abacates, achei muito interessante, li, refleti e para mim foi muito bom. Para a gente parar, conhecer o aluno, refletir, porque a gente também tem defeito, a gente também não pode chegar cobrar, cobrar, tem que ver nossas deficiências, que todos nós temos e estudar, aprender para ir para prática. Aquele texto até hoje eu paro para poder ler. Você leu ali, mas depois levei para casa e fiquei lendo e é bem interessante. (Professora 3).

Incentivou, claro. Ajudou a se interessar mais, a se envolver mais nos assuntos. É um incentivo para a gente pesquisar. (Professora 4).

Com certeza, ajudou e muito como nós já falamos. Você me ajudou tanto, me deu uma força, esclareceu um monte de coisas, teve ideias muitas boas que me ajudou muito. Falou da importância do professor ser pesquisador e investir na própria formação dele, o que vai contribuir e muito para o aluno. Foi muito positivo. (Professora 5).

O professor ele tem que ser um eterno pesquisador, ele tem que estudar e ele tem que ler e muito, quanto mais ele lê, ele aprende. E o núcleo ajudou a incentivar isso. (Professora 6).
Sim, melhorou. Nos fez ver que o professor precisa estudar mais, saber mais, buscar para trabalhar com esses alunos, não só com esses, mas com a demanda toda. (Professora 7).

Sim, porque refletir sobre nossa prática objetiva melhorá-la. (Professora 9).

> Com certeza a participação do núcleo ajudou muito, hoje tenho uma ação bem mais consciente enquanto professora. (Professora 11).

Schon nos diz que existe uma gama de ações que os professores realizam no dia a dia da prática docente que são espontâneas, já que não implicam uma pausa para se pensar nessas ações antes de concretizá-las. Isto é fruto de competências que são apreendidas com as experiências, e, neste caso, o conhecimento está na ação. Entretanto, existem situações que levamos professores a pensarem sobre o que fazer enquanto se está realizando determinada ação, ou seja, que implicam reflexão em relação à situação deparada para assim poder ter atitudes adequadas. Nesse caso, Schon (1983 apud CONTRERAS, 2012) considera a reflexão na ação.

Em relação a essas situações do dia a dia, Contreras (2012) acredita que, conforme a prática do professor fica repetitiva e constante, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo, conhecimento esse que o torna um especialista e confiante nesta especialização. Porém, quando aparecem situações inusitadas, que exigem outra atuação, intervenção, o professor necessita compreender o novo caso, propor e concretizar soluções.

Fazendo uma analogia dessas reflexões no campo educacional para as pessoas com deficiência, embora o professor na sua prática pedagógica diária vá se "especializando", tendo mais intimidade com as estratégias de ensino para as pessoas com deficiência, sabe-se que outras demandas são exigidas no atendimento para a diversidade. Em uma única sala o professor se depara com vários alunos, cada um com suas peculiaridades, alguns com limitações maiores, decorrentes da deficiência, o que na maioria das vezes não permite que o trabalho fique recorrente e estável.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), o exercício do pensamento permite gerar incertezas, embaraços, indecisões e se constitui como um ato de pesquisa. Essa conjectura caracteriza o professor como um ser criativo, com capacidade de levantar

questionamentos, problematizar e analisar sua própria prática pedagógica, reconstruindo-a. Isso faz com que o professor se torne um produtor, e não um mero reprodutor de ideias e práticas exógenas.

Podemos mencionar o teórico Stenhouse, que trouxe a ideia da singularidade das situações educativas. O juízo discutido é de que cada sala de aula, cada aluno, cada situação do processo de ensino e aprendizagem, carrega características que são únicas e singulares, e por isso é impossível para o docente dispor de um conhecimento com métodos a serem seguidos no ensino e/ou uniformização dos processos educativos. A proposta defendida é atender às especificidades que cada situação, classe, aluno, apresenta (STENHOUSE, 1987 apud CONTRERAS, 2012).

Outra questão que podemos abarcar nesta discussão são as possíveis mudanças de conhecimento ou de práticas pedagógicas dos professores após a participação no núcleo de estudos, que se constitui como a terceira e última categoria de análise. Ao serem questionadas se a participação delas no NEFD foi importante e se melhorou as práticas pedagógicas, podemos verificar que todas afirmaram que sim, atribuindo a esse processo um significado especial, como pode ser visto em algumas falas a seguir:

> Muito importante porque através desta sistematização a gente pôde aprender, conhecer mais o trabalho um do outro, podendo facilitar o nosso cotidiano com o aprendizado de um juntando com o do outro... com a ajuda das colegas o método utilizado em cada sala você vai aprimorando as técnicas que você usa na sala, isso melhorou a minha prática em sala. (Professora 1).

> Muito importante o núcleo de estudos, porque através dele a gente pôde adquirir conhecimentos de outros professores e assim ganhar mais experiências. Coisas que eu pudesse não

saber e outra professora sabe e ir explanando, passando informação para todas as outras e não só ela. O conhecimento quando ele é aberto só soma para todas que trabalhamos aqui na instituição. (Professora 2).

Achei ótimo, perfeito ter um núcleo de estudo. Aqui estava precisando disto há muito tempo. Eu gosto muito de ter grupo de estudo, novidade, pesquisa. Eu não gosto de ficar parada no tempo. A gente tem que estar sempre evoluindo. Com certeza mudou em tudo aqui na minha prática pedagógica, na maneira de ver os meninos, da deficiência, na maneira de aplicar os conteúdos, como lidar com eles, respeitando o tempo de cada um, apostando que eles têm potencial. (Professora 3).

Achei ótimo, uma boa ideia, queria que continuasse, que para o ano a gente tivesse toda sexta-feira, tirasse um horário só para discutir, porque isso aumenta muito nosso aprendizado, enriquece muito. Reforçou a nossa prática pedagógica aqui na instituição. (Professora 4).

Eu achei que foi muito gratificante o núcleo de estudos, contribuiu muito para a gente enriquecer o conhecimento que a gente já tinha, porque de acordo com o que foi apresentado, muita coisa ajudou a esclarecer nossa mente, tirou as dúvidas que tínhamos [...] ajudou muito aqueles trabalhos que fizemos, principalmente quando você falou do professor pesquisador e sobre a importância do professor pesquisador. (Professora 5).

Eu achei bastante enriquecedor, porque é cada vez melhor a gente aprender, 15 anos de

> APAE, mas cada dia aprendendo coisas novas. Com os estudos melhorou muito as estratégias de ensino, a forma de lidar com o aluno e a gente aprendeu mais a como trabalhar com eles, novas técnicas de ensino. (Professora 6).
>
> Para mim foi bom participar do grupo, eu não sei para as outras colegas. Houve mais aprofundamento, principalmente porque eu tinha dificuldades de trabalhar com autistas e cadeirantes. Eu ficava um pouco perdida com o que fazer e aí teve as falas das colegas que serviu de experiência, houve a troca [...] Mudou muita coisa da minha prática pedagógica e a cada ano que vamos trabalhando aqui vai mudando. (Professora 7).
>
> Foi muito bom o grupo, esclareceu muitas coisas para nós, informações que levaram a gente a buscar, pesquisar. Melhorou as estratégias de ensino, melhorou até mesmo a forma de eu me organizar, ajudou no planejamento, mudou muita coisa (Professora 8).
>
> A implantação do núcleo foi uma estratégia muito boa para a conquista de uma educação de qualidade. A formação docente contínua é uma necessidade da profissionalização. Eu passei a fazer mais leituras sobre a deficiência intelectual. (Professora 9).
>
> O núcleo ajudou muito na nossa prática aqui dentro, a forma de ensinar, de planejar, as avaliações melhoram muito porque trouxe muito conhecimento para nós professoras. (Professora 12).

Fica claro nos trechos das falas acima o quanto a participação das professoras no NEFD foi uma experiência significativa e o

quanto colaborou na ressignificação de práticas pedagógicas. É importante mencionar que esse êxito também está atrelado à concepção de formação difundida durante os encontros. De acordo com Macedo (2010), a formação acontece

> [...] a partir do mundo/ consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem. (MACEDO, 2010, p. 29).

Portanto, fica claro na fala de Macedo que a formação é interformação. Sá (2005) também apresenta uma dimensão de formação que abarca o percurso do ser-no-mundo atrelado às relações, possibilidades, erros, experiências, atualizações, como elementos inerentes ao próprio processo formativo. Isto é, a formação é processo, e não fim, é o caminho que acontece em um *continuum* de experiências e atualizações.

A proposta do NEFD nos convoca a repensar a formação através das diversas experiências construídas a partir das relações estabelecidas dentro do contexto escolar com os atores sociais da educação. É pensar em atribuir sentidos ao que se deseja construir, transformar, reelaborar, através da experienciação.

Podemos mencionar Macedo (2010) mais uma vez, quando alude à questão da autoformação e da heteroformação. Trazendo para a especificidade do professor, o autor coloca que o sujeito que concebe a formação como um produto exterodeterminado, nega a sua própria condição de ser em formação; e que, nos contextos formativos, idealizar que os conteúdos educativos serão meramente simples e reproduzidos pelos professores em formação é desconhecer que a formação é uma experiência própria do Ser. Vale ressaltar que Macedo (2010) também traz a ideia de que a formação se desempenha no contato expressivo com o outro

e consigo mesmo, como também defendia Carl Rogers. A esse reconhecimento do outro na formação, Macedo (2010) optou por denominar hetero formação, isto é, uma formação a partir de experiências compartilhadas, cooperativas, mútuas e mediadas.

Conclusão

Através do estudo, podemos sinalizar que a formação continuada tem grande relevância na materialização de práticas pedagógicas, pois, a partir dela, os professores podem elucidar as possibilidades de transformação, de inovação, de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que grandes são as lacunas na formação inicial, portanto, existe uma necessidade emergencial de que novas propostas e novos projetos de formação sejam implantados nas escolas, no sentido de minimizar as dificuldades que são encontradas pelos professores, principalmente aqueles que trabalham com pessoas com deficiência e com a diversidade em geral.

É importante mencionar também que a atividade prática docente não se restringe no visível da prática pedagógica em sala de aula, e não é exterior às condições sociais, emocionais, profissionais e culturais do professor, como também não se realiza unicamente nos procedimentos didático-metodológicos utilizados em sala. Há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais e organizacionais.

Com os resultados desta pesquisa, podemos inferir também que o ser educador exige uma formação que fomente na relação de ensino e aprendizagem o diálogo e a troca de saberes, para os quais os professores devem adotar um conjunto de ações, pré, inter e pós-ativas, para que a educação na diversidade seja efetiva e significativa. Dessa maneira, é relevante mencionar que o saber docente se configura como um saber plural, visto que Tardif (2002)

evidencia que a relação do educador com os saberes não se limita a uma função de comunicação dos conhecimentos já constituídos, mas se abre a uma conjuntura de saberes provenientes da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES. [Silver Spring, MD], 2012. Disponível em: http://www.aaidd.org. Acesso em: 25 nov. 2012.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASILBRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP: Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

OLL, C. *et al*. **Desenvolvimento psicológico e educação**: volume 3: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Artmed: Porto Alegre, 1995.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EDLER, R. Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais. *In:* EDLER, R. **Temas em educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

EDLER, R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, M. E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Pulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S.G. PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/ inclusão de alunos com necessidades especiais educativas. *In:* CASTRO, A. M. *et al.* (org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. cap. 1.

SÁ, M. R. G. B. O sentido na formação no currículo: atualizações e possibilidades de construção de existências singulares. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 17., 2005, Belém, PA. **Anais** [...]. Belém, PA: UFPA, 2005. 1 CD-ROM.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recursos tecnológicos e a inclusão do estudante surdo na Educação Superior

SÁTILA SOUZA RIBEIRO
SUSANA COUTO PIMENTEL
THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

Introdução

Os recursos tecnológicos podem variar desde computadores, softwares e hardwares adaptados, até dispositivos móveis, entre outros, e sua utilização viabiliza o acesso comunicacional e informacional da pessoa surda. A legislação brasileira começou a mencionar a necessidade de que os sites governamentais sejam acessíveis às pessoas com deficiência no Decreto nº 5.296 de 2004, a chamada Lei da Acessibilidade, que regulamentou as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000. O capítulo VI desse decreto, no seu artigo 47, estabelece que "no prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (Internet) [...]" (BRASIL, 2004).

O termo tecnologia tem sua origem etimológica na palavra grega "**Téchné**, significa saber fazer." (STUMPF, 2010, p. 2, grifo da autora). Para o estudante[31] surdo, a utilização dos recursos

[31] Os termos aluno e estudante costumam ser usados como sinônimos. Contudo, para Coulon (2008), aluno é aquele que frequenta o ensino médio

tecnológicos, a exemplo do computador, deve resultar de uma escolha baseada no conhecimento das possibilidades oferecidas pela máquina. Para Stumpf (2010), do ponto de vista do acadêmico surdo, o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias visualmente acessíveis.

A inclusão do surdo na universidade e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são realidades que, para Galvão Filho (2009), têm estimulado e fomentado novas pesquisas, inclusive com a apropriação dos acelerados avanços tecnológicos disponíveis na atualidade. "A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como novas concepções e possibilidades pedagógicas." (GALVÃO FILHO, 2009, p. 169).

Para o desenvolvimento deste estudo, utiliza-se o emprego da terminologia "surdo" como a expressão mais utilizada e aceita, na atualidade, pelos próprios sujeitos surdos (BEHARES, 1993). Seguem-se, então, outros aspectos terminológicos, como: "Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a **surdez** pela diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da língua oral de forma natural" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 10, grifo da autora). Porém, na perspectiva cultural[32] da surdez, surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais (Libras) e da língua portuguesa em diferentes contextos sociais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

---

e que constrói um processo de aprendizagem e estudo que passa diretamente pela mediação do professor, enquanto que o status de estudante se define pela autonomia no processo de permanência na universidade.

[32] A perspectiva cultural da surdez difere da abordagem médica por entender a surdez como um enfoque na diferença linguística e cultural, centrada nas experiências visuais.

Nessa perspectiva, Bisol e Valentini (2011) consideram como *deficiente auditivo*[33] o sujeito que não se identifica com as expressões culturais da comunidade surda, optando pela oralização. Por outro lado, os chamados *surdos oralizados* são aqueles que se apropriam da leitura labial para se comunicar, combinando aspectos auditivos e visuais (BEHARES, 1993).

Destaca-se que a presença de estudantes surdos na Educação Superior vem aumentando, de acordo com os dados do Ministério da Educação/Brasil. Segundo o Censo de Educação Superior (BRASIL, 2014), das 7.828.013 matrículas efetuadas nesta etapa do ensino em 2014, 1.629 foram de surdos. Esses dados, por si só, justificam a realização de pesquisas voltadas para a inclusão de pessoas surdas nos diferentes setores da sociedade. Dessa forma, torna-se necessário um aprofundamento nas reflexões acerca da utilização dos recursos tecnológicos como potencializadores, e como tais recursos influenciam no processo de inclusão desses acadêmicos no Ensino Superior.

Diante de tais dados, e por ser a universidade um campo recente de atuação para esses estudantes, muitas vezes a ausência de recursos tecnológicos que atendam às reais demandas deles tem comprometido a sua inclusão nesse nível de ensino. Assim, Vygotsky (1999) aponta para um momento oportuno de novas experiências decorridas do surgimento e desenvolvimento do uso de recursos tecnológicos como uma forma cultural diferente das que o homem já vivenciou, caracterizada pela noção global da comunicação e da interação humana.

---

[33] Para um aprofundamento mais detalhado sobre as diferenças conceituais acerca da surdez e do deficiente auditivo, ver: PERLIN, G. Identidade surda e currículo. *In:* LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. F. (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. Ver também o Decreto nº 5.626/2005, que fala sobre a deficiência auditiva no "Art. 2º: perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz." (BRASIL, 2005).

Para tanto, este artigo encontra-se dividido, além dessa seção introdutória, em três outras seções, nas quais serão abordados: a inclusão do estudante surdo na Educação Superior; a Língua Brasileira de Sinais (Libras); e, por fim, os recursos tecnológicos, suas possibilidades de utilização pelos estudantes surdos na Educação Superior.

Inclusão de estudante surdo na Educação Superior

A inclusão de estudantes surdos nas Universidades foi ampliada também com o Projeto Letras Libras, desenvolvido através de parceria entre o MEC/Secretaria Nacional de Educação à Distância/Secretaria Nacional de Educação Especial e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, em 2006, ofereceu 500 vagas em nove polos de educação à distância, com 55 vagas em cada instituição de ensino. Em 2008, os cursos de licenciatura e bacharelado em Libras da UFSC ofereceram 900 vagas distribuídas em 15 polos, com 60 vagas cada, sendo 30 para a licenciatura e 30 para o bacharelado (BRUNO, 2011).

Assim, esse projeto atendeu às demandas e desafios da formação em Libras de diversas formas, principalmente com a criação de uma estrutura tecnológica nos polos responsáveis pela formação, tendo também primado pelo desenvolvimento de um modelo pedagógico e operacional adequado à realidade desses educandos. Esses cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras/ Libras oferecem a possibilidade de formar instrutor e intérprete de Libras-Português (TILSP), que passaram a atuar em diferentes níveis educacionais, contemplando, assim, o ensino superior, sendo que a disponibilidade de tais profissionais no referido nível de ensino favorece a inclusão de surdos.

A educação inclusiva ainda constitui um desafio significativo para as instituições em todos os níveis de ensino, embora seja

ponto de discussão em agendas nacionais e internacionais desde o final do século passado, gerando diversos estudos. Miranda e Galvão Filho (2012) destacam que a inclusão de estudantes com deficiência,

> Para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 12).

Neste contexto, os recursos tecnológicos inclusivos preconizam o respeito às diferenças e promovem a construção da autonomia, além da promoção do conhecimento e das potencialidades dos sujeitos surdos, pois estes estudantes são capazes de produzir e de aprender, individualmente, levando em consideração o tempo e a capacidade de cada um.

Ademais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência[34] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e, em seu Art. 3º, define pessoas com deficiência como "aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação efetiva na sociedade." Essa definição coloca para a sociedade o imperativo de desconstruir as barreiras à inclusão.

Esse direito de estar incluído nas instituições educacionais e de aprender é assegurado pelo ordenamento jurídico brasileiro desde a Carta Magna até os documentos que compõem o

---

[34] Silva (2014) destaca que os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, "já convencionaram que elas preferem ser referidas como pessoas com deficiência." (SILVA, 2014, p. 28).

ordenamento infraconstitucional. Tal direito está amparado também em acordos internacionais, a exemplo das Declarações de Jomtien, de 1990 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998a), e de Salamanca, de 1994 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998b), além da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007 (BRASIL, 2009), resultantes de fóruns mundiais de discussão sobre essa temática, das quais o Brasil foi signatário.

Outro marco legal importante foi a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). No artigo 27 do capítulo IV, com relação ao direito à educação, prima a referida Lei que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida." (BRASIL, 2015).

A LBI, no artigo 30, traz a garantia da oferta de recursos tecnológicos na realização das atividades acadêmicas, adotando critérios de avaliação que valorizem a particularidade linguística de cada indivíduo (BRASIL, 2015). Para tanto, o ordenamento legal, através do Decreto nº 5.626/2005, que será detalhado na próxima seção, também reforça essa compreensão de se considerar a diferença linguística, destacando que o surdo "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras." (BRASIL, 2005).

Língua brasileira de sinais (libras)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de sinais oriunda da comunidade surda urbana do Brasil, possuindo um sistema linguístico, legítimo e natural. No Brasil, foi através da

publicação da Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000) e da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pela sociedade. Em 2005, surgiu o Decreto de nº 5.626/2005, que dispõe sobre a relevância da Libras.

Cada país possui uma língua de sinais específica. Brasil e Portugal, por exemplo, apesar de terem a mesma língua oral oficial, possuem línguas de sinais diferentes, ou seja, no Brasil é usada a Libras e, em Portugal, usa-se a Língua Gestual Portuguesa (LGP); o mesmo acontece com outros países, a exemplo dos Estados Unidos, que usa a *American Sign Language* (ASL), e da Inglaterra, que adota a *Britanic Sign Language* (BLS), e assim por diante. No Brasil, há registros de outra língua de sinais, utilizada pelos índios surdos Urubus-Kaapor, no estado do Maranhão, junto ao rio Gurupi.

Essas línguas são consideradas línguas da modalidade visoespacial: as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzidas no espaço pelas mãos, pelo movimento do corpo e por meio das expressões faciais. Variados autores (QUADROS; KARNNOPP, 2004; SKLIAR, 2013; GESSER, 2009; SANTOS, 2015) destacam que a Libras é uma língua que possui as mesmas características de qualquer língua desenvolvida naturalmente pelo ser humano.

Desta forma, ela é considerada uma língua natural, passível de expressar conceitos abstratos, o que invalida a ideia de que seja uma língua com limites, linguisticamente, visto que possui um nível sintático quando se refere à estrutura, semântico quando se refere ao significado, morfológico quanto à formação da palavra, fonológico quanto às unidades mínimas que constituem uma língua e, por fim, pragmático por se referir ao contexto de conversação na língua de sinais, aspectos encontrados em outras línguas orais.

No processo histórico da educação de surdos, foi realizado o Congresso Internacional de Educação do Surdo em Milão, no ano de 1880, objetivando fomentar a discussão acerca da definição

de qual método seria utilizado na educação de surdos. Perlin e Strobel (2008) salientam que nesse evento ficou encaminhado que a educação das pessoas surdas fosse unicamente realizada através da língua oral, em outras palavras, do oralismo. Foi somente a partir dos anos 1960 que, gradativamente, a língua de sinais retornou ao cenário da educação. Bisol e colaboradores (2010, p. 3) falam da "redenção dos sinais"[35], que favoreceu o desenvolvimento de uma infinidade de pesquisas sobre a estrutura linguística da língua de sinais, bem como em áreas diversas como a psicologia, a linguística, a neurologia, a educação, a sociologia e a antropologia.

Nessa direção, os estudos linguísticos das línguas de sinais começaram com Stokoe[36] no ano de 1960. Stokoe apresentou um estudo descritivo da língua de sinais americana, inovando a linguística da época, pois, até então, os estudos linguísticos centralizavam-se nas pesquisas de língua oral. "Pela primeira vez, um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais." (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 18). A partir de então, as línguas de sinais passaram a ser vistas como língua. Nessa direção, surgem investigações e estudos acerca do oralismo e da língua de sinais, optando, assim, por introduzir como estratégia pedagógica na educação de surdos a língua de sinais através da chamada *comunicação total* ou *comunicação bimodal*.

Tal método ou filosofia educacional foi difundido no início da década de 1970 e inclui todo o aspecto dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-

---

[35] Ressalta-se que não é pretensão deste trabalho estabelecer uma rivalidade entre a língua oral e a língua de sinais, mas sim argumentar que as duas modalidades linguísticas possuem canais diferentes no processo comunicativo e expressivo.

[36] Willian Stokoe (1920-2000) foi um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais com tratamento linguístico. Ele é considerado o pai da linguística da língua de sinais americana. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 18).

facial, alfabeto manual, leitura, escrita, pantomima, desenho, entre outros. "Esta concepção ganhou espaço nos Estados Unidos, em outros países e no Brasil [...] na prática, ela se tornou um método simultâneo entre a fala e a sinalização." (SILVA, 2015, p. 42). Assim, sob a ótica de inserir uma nova proposta para a pessoa surda que contribuísse no processo de desenvolvimento social e educacional, surge o bilinguismo no final da década de 70. A proposta do bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu País, na modalidade escrita.

O presente trabalho não tem interesse em adentrar nessa discussão sobre as diversas formas de comunicação do sujeito surdo, e sim de mostrar, brevemente, as abordagens construídas ao longo da história. Entretanto, neste estudo busca-se apresentar os recursos tecnológicos que contribuem para a inclusão de estudantes surdos na Educação Superior, visando ao avanço no processo de apropriação desses recursos. Na seção a seguir, são destacados alguns recursos tecnológicos e suas possibilidades de utilização pelos acadêmicos surdos.

Recursos tecnológicos: possibilidades de utilização pelos estudantes surdos na Educação Superior

O surdo tem acesso aos recursos tecnológicos "[...] através de diversas formas, entre elas podemos citar: telefone, alertas luminosos, *closed caption*, tradutores automáticos, etc." (SANTOS, 2015, p. 56). Para Santos (2015), é possível verificar algumas dessas tecnologias que acabam colaborando e facilitando a vida do surdo. O uso dessas tecnologias possibilitou ao surdo a comunicação com outras pessoas (ouvintes e próprios sujeitos surdos). Ressalta-se também que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem,

configurados em plataformas hipermídia que estão cada vez mais acessíveis, estimulam diferentes sentidos, constituindo um fator facilitador da relação de ensino e aprendizagem dos acadêmicos surdos (SANTOS, 2015).

Enquanto recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelos estudantes surdos na Educação Superior, além do computador, destacam-se os softwares de comunicação que possibilitam o acesso a diversos tipos de informações veiculadas em ambientes virtuais. O Hand Talk[37] realiza tradução digital e automática para Língua de Sinais, utilizando um intérprete virtual 3D. O ProDeaf[38] é um conjunto de softwares capaz de traduzir texto e voz de português para Libras. Existe a versão ProDeaf web Libras, para tornar sites acessíveis aos usuários de Libras, e ProDeaf Móvel, aplicativo para celular que permite criar e compartilhar sinais em Libras.

Além destes, há o Rybená[39], mais um exemplo de softwares que traduzem textos do português para Libras e convertem português escrito para voz falada no Brasil, os quais podem ser utilizados em páginas *web* e também em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), favorecendo ao surdo o acesso a diversos tipos de informações veiculadas em tais ambientes. Vale mencionar ainda o Vlibras[40], que possui uma série de ferramentas, uma das quais serve para traduzir conteúdos de sites, áudios e textos para Libras, podendo ser instala do em computadores, navegadores e celulares destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Amorin, Souza e Gomes (2016) trazem um estudo intitulado *Educação à distância para surdos: acessibilidade de plataformas virtuais de aprendizagem*, em que descrevem como a tecnologia

[37] Disponível em: https://www.handtalk.me/. Acesso em: 3 dez. 2017.
[38] Disponível em: http://www.prodeaf.net/. Acesso em: 3 dez. 2017.
[39] Disponível em: http://www.rybena.com.br/site-rybena/home. Acesso em: 3 dez. 2017.
[40] Disponível em: https://vlibras.gov.br/. Acesso em: 3 dez. 2017.

de interação adequada possibilita a inclusão e a aprendizagem de surdos e ouvintes na Educação Superior, por "possuir indícios suficientes para afirmar que o uso de estilos de interação web [...] minimizará as dificuldades de acesso às informações pelos surdos." (AMORIM; SOUZA; GOMES, 2016, p. 120).

Assim sendo, este protótipo abre uma nova possibilidade educacional para os seus usuários, por gerar interfaces favoráveis ao acesso dos conteúdos acadêmicos informacionais digitais e considerar as especificidades linguísticas e sensoriais dos estudantes surdos. Percebe-se, assim, que há avanços crescentes na área de desenvolvimento de recursos para atendimento a esses sujeitos.

Corradi (2011) observou adolescentes surdos em suas interações com interfaces web e apontou a reflexão de como as pessoas com surdez em uso dos recursos tecnológicos podem ter asseguradas suas condições de acesso de maneira independente, dispondo de suas capacidades e escolhas próprias em ambientes informacionais digitais. A autora destaca a Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa (BibVirt), a qual traz a oportunidade de apresentar recursos educacionais que são de utilidade não somente para acadêmicos, mas também para docentes.

Outro recurso*, o Closed caption,* é relevante quando se utilizam vídeos e filmes, pois ele favorece a inclusão da legenda, trazendo o texto na parte inferior da tela da televisão para informar às pessoas surdas e ouvintes o que está sendo falado. É necessário, então, situar os recursos tecnológicos de Aprendizagem na Educação Superior, sobretudo esses provenientes do uso da tecnologia computacional, haja vista que "as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura" (VYGOTSKY, 1999, p. 22); tais produtos são construídos pelo homem, formulados a partir da relação entre a humanidade, os objetos materiais, as convicções e a cultura.

Miranda e Galvão Filho (2012) apresentam o estudo intitulado *Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo*.

De acordo com a pesquisa desses autores, houve um rápido avanço no que se refere aos recursos tecnológicos, "mediante a introdução de novos recursos e de meios didáticos que apoiam o processo de ensino e aprendizagem." (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 248). No entanto, os autores identificaram o uso limitado de recursos tecnológicos por professores, devido à ausência de capacitação adequada quanto a sua utilização para os estudantes com deficiência, "mesmo os professores manifestando pareceres positivos." (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 249).

No processo de classificação de recursos tecnológicos, observa-se que eles podem auxiliar na mobilidade, colaborar na vida cotidiana de cada sujeito, contribuir para a comunicação ampliada, promover o acesso ao computador, adequação em veículos, além de auxiliar pessoas surdas ou com deficiência auditiva (BERSCH, 2017).

Ramos (2012), em sua pesquisa, traz produtos tecnológicos como: aparelhos de amplificação sonora; sinalizadores de som "*Hearing Loop*" (Aro Magnético) para recepção auditiva em eventos; implante coclear; softwares para reabilitação de fala; telefones para surdos; materiais com acessibilidade em Libras; computadores e celulares, dentre outros recursos de comunicação por internet, sendo os mais antigos os aparelhos de amplificação sonora, que têm sido substituídos por implantes cocleares, representados na figura 1, usado até mesmo por crianças nascidas com surdez profunda (RAMOS, 2012).

Figura 1 – Representação do Implante Coclear.
Fonte: Get Holistic Health (ABOUT…, 2012).

Os *aparelhos auditivos*, por sua vez, amplificam os sons para as pessoas com perda auditiva. Porém, dependendo do tipo de perda auditiva que a pessoa tenha, os sons podem ficar distorcidos e muito altos. Ainda assim, esse recurso torna viável o processo de inclusão desses estudantes por promover acessibilidade e suporte que pode ser útil na sala de aula. Veja na figura 2.

Figura 2 – Representação do Aparelho auditivo.
Fonte: Bahia Já (LOBISOMEM..., 2017).

Em muitas situações, a distância entre o falante e o sujeito, o ruído e o eco, pode causar grande dificuldade para o entendimento da fala. O Sistema de Frequência Modulada (FM) é um dispositivo tecnológico que objetiva eliminar o efeito da distância (SIAGH; TANAMATI; FERRARI, 2015).
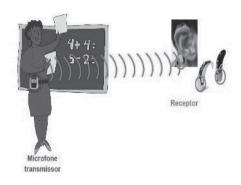
Figura 3 – Sistema de Frequência Modulada FM.
Fonte: Bevilacqua e Souza (2012, p. 19).

Com relação a estudantes com surdez, o FM geralmente é conectado ao implante coclear ou ao aparelho auditivo, no qual o Sistema FM vai sempre levar a voz do professor mais perto da orelha do estudante. Trata-se de uma opção individual do estudante, podendo ele solicitara o docente, por exemplo, que pendure um pequeno microfone no pescoço e acrescentando ele mesmo uma peça no aparelho que utiliza. Assim, não será mais captado o som ambiente, e sim a voz do professor, favorecendo a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Além do uso dos softwares de acessibilidade já citados, há também a possibilidade de que esses ambientes façam uso do Sign Writing[41], como se observa na figura 4, referente à página

[41] Escrita de sinais é um sistema de representação porque os signos gráficos servem para anotar uma mensagem oral ou sinalizada a fim de poder conservá-la ou transmiti-la. (STUMPF, 2008).

do curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras - LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), facilitando dessa maneira a compreensão por parte dos surdos que utilizam a escrita de sinais.
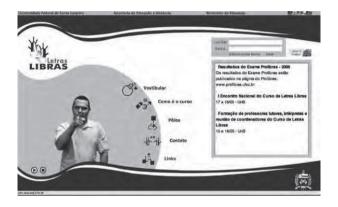
Figura 4 – Curso a distância de Letras - LIBRAS da UFSC.
Fonte: Quadros (2008).

É importante realçar que na Educação Superior o professor pode utilizar filmes, documentários ou outros recursos que deem subsídios ao estudante para compreender o conteúdo veiculado através dos textos escritos em Língua Portuguesa; ademais, a instituição pode, através do atendimento individual ao estudante surdo, criar mecanismos para filmagem da leitura dos textos em língua de sinais ou para transcrição de trechos para escrita de sinais, de modo a potencializar a compreensão. Para isso, o SIGNSIM é uma ferramenta que pode auxiliar e potencializar a aprendizagem tanto para surdos quanto para ouvintes. É um sistema para tradução entre a escrita da Língua Portuguesa e a escrita da Libras, sendo o sistema de escrita de língua de sinais utilizado, o SignWriting.

Figura 5 – Exemplo de tela do módulo de escrita em Língua Portuguesa do SIGNSIM.
Fonte: Vaz (2012, p. 32).

Dentre vários dispositivos auxiliares direcionados aos acadêmicos surdos, usuários da Libras e/ou da Língua Portuguesa Oral, expostos no presente texto, têm-se ainda os Dicionários Digitais de Língua de Sinais. Para Corradi (2007, p. 72), estes "dicionários digitais possuem uma larga divulgação da língua visual-espacial, independente do país e da nacionalidade de seu usuário."

Figura 6 – Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais.
Fonte: Brasil (2008).

Os recursos tecnológicos aqui explicitados, dentre outros a serem analisados posteriormente, buscam potencializar uma relação de ensino e aprendizagem de forma exitosa. Ademais, destaca-se que este texto não teve a pretensão de direcionar qual recurso tecnológico utilizar, e sim indicar possibilidades sobre sua aplicabilidade na Educação Superior. Ressalta-se que os recursos tecnológicos podem favorecer, portanto, o desenvolvimento cognitivo, proporcionando acesso linguístico, bem como o estímulo no desenvolvimento da leitura e da escrita, além da oferta de subsídios que possibilitem o processo de inclusão educacional e participação ativa nesse contexto universitário.

Outrossim, neste trabalho defende-se, pois, que na Educação Superior sejam disponibilizados tanto os recursos tecnológicos para aqueles surdos que fazem a opção por serem usuários da Língua Portuguesa oral e/ou escrita, quanto os recursos tecnológicos adaptados em Libras para os surdos que utilizam a Língua de Sinais como forma de comunicação e para interagir com o seu entorno.

Conclusão

Através das leituras realizadas, verificou-se que os recursos tecnológicos possibilitam a comunicação e a aprendizagem dos acadêmicos surdos, promovendo o desenvolvimento da autonomia; da construção do conhecimento e as potencialidades desses sujeitos. A relevância do desenvolvimento deste estudo reside na busca por apresentar os softwares, avatares, tradutores virtuais, dicionários digitais, entre outros recursos tecnológicos que favorecem a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior.

Vale destacar que as escolhas no que concerne à aplicabilidade do uso de tais recursos devem ser pautadas na necessidade de cada educando e avaliada pelo professor e demais profissionais, visando a estimular as suas potencialidades.

Diante do exposto, verificou-se que os recursos tecnológicos podem contribuir para a efetivação do processo inclusivo no Ensino Superior, ao possibilitar a quebra de barreiras comunicacionais, trazendo interação social, acesso ao conhecimento, além de fornecerem subsídios para o processo de inclusão educacional e participação ativa dos sujeitos surdos no contexto universitário, diante do acesso aos serviços disponibilizados.

Neste sentido, a contribuição deste artigo é apresentar a relevância da acessibilidade dos ambientes digitais, além de identificar e analisar os recursos tecnológicos que contribuem para a inclusão de estudantes surdos na Educação Superior, visando ao avanço no processo de apropriação desses recursos, considerando a diferença linguística e sensorial do acadêmico surdo.

Assim, se faz necessário refletir que os recursos tecnológicos apresentados nesse texto, dentre outros aqui não explicitados, oportunizam o acesso ao conhecimento e, consequentemente, trazem aos educandos surdos a autonomia quanto à escolha de qual recurso utilizar para favorecer o seu percurso de inclusão na Educação Superior.

Referências

ABOUT Hearing Aids and Cochlear Implants. **Get Holistic Health**. 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.getholistichealth.com/15671/about-hearing-aids-and-cochlear-implants/. Acesso em: 10 jan. 2018.

AMORIM, M. L. C.; SOUZA. F. F.; GOMES. A. S. **Educação à distância para surdos**: acessibilidade de plataformas virtuais de aprendizagem. Curitiba: Appris, 2016.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, RS: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 5 maio 2017.

BEVILACQUA, M. C.; SOUZA, D. G. (coord.). **A criança com deficiência auditiva na escola**: Sistema de FM. São Carlos, SP: Editora Cubo, 2012.

BISOL, C. A. *et. al*. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf. Acesso em: 29 dez. 2016.

BISOL, C. A.; VALENTINI, B. C. **Surdez e deficiência auditiva – qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir. Porto Alegre, RS: UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – 2014**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. **LIBRAS**: Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais. Versão 2.1 – web. [Brasília, DF], 2008. Disponível em: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **VLibras**. Brasília, DF.: Lavid/UFPB; RPN], 2016. Software. Disponível em: https://vlibras.gov.br/. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Estudos RBEP**, Brasília, DF, v. 99, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

CORRADI, J. A. M. **Acessibilidade em ambientes informacionais digitais**: uma questão de diferença. São Paulo: Unesp, 2011.

CORRADI, J. A. M. **Ambientes informacionais digitais e usuários surdos**: questões de acessibilidade. 214 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 346 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HAND TALK. [S. l.], [2013]. Software. Disponível em: https://www.handtalk.me/. Acesso em: 3 dez. 2017.

LOBISOMEM de Serrinha agora ouve até o canto dos sabiás do seu sitio. **Bahia Já**. 5 nov. 2017. Cultura, Notícias. Disponível em: http://www.bahiaja.com.br/include/foto.php?file=2017-11-05_n-105170_102835.jpg. Acesso em: 10 jan. 2018.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm. Acesso em: 17 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994**. Brasília, DF: UNESCO,1998b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 15 fev.2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília, DF: UNESCO Brasília, 1998a. Unesdoc. ED/90/CONF/205/1. Versão em português. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 3 out. 2016.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. F. (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 26 out. 2016.

PRODEAF. João Pessoa, PB: Lavid/UFPB, [2017]. Software. Disponível em: http://www.prodeaf.net/. Acesso em: 3 dez. 2017.

QUADROS, R. M. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. *In*: QUADROS, R. M. (coord.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. (Série Pesquisas). Disponível em: http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=118. Acesso em: 10 jan. 2018.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

RAMOS, C. R. Tecnologia assistiva para surdos: produtos, estratégias, recursos e serviços. **RVCSD**, n. 9, 2012. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=932. Acesso em: 30 jan. 2018.

RYBENÁ. [Brasília, DF]: Grupo ICTS, [2003]. Software. Disponível em: http://www.rybena.com.br/site-rybena/home. Acesso em: 3 dez. 2017.

SANTOS, E. F. **O ensino de Libras na formação do professor**: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana. 210 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

SIAGH, R. F. S.; TANAMATI, L. F.; FERRARI, D. V. **Sistema FM**: conceitos introdutórios. Bauru, SP: Produção Tecnologia Educacional-USP, 2015. Disponível em: http://portalsistemafm.fob.usp.br/wp-content/uploads/sistema-fm.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STUMPF, R. M. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

STUMPF, R. M. Unidade 3: o surdo e a escrita. *In*: STUMPF, R. M. **Escrita de Sinais I**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2008. (Coleção Letras Libras. Eixo Formação Específica). Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/escritaDeSinaisI/scos/cap15515/1.html. Acesso em: 12 fev. 2018.

VAZ, V. M. **O uso da tecnologia na educação do surdo na escola regular**. 2012. 68 f. Monografia (Tecnólogo em Processamento de Dados) - Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Perfil de uso dos materiais escolares pelos alunos com deficiência física

FERNANDA MATRIGANI MERCADO GUTIERRES DE QUEIROZ
LÍGIA MARIA PRESUMIDO BRACCIALLI

Introdução

Atualmente muitos alunos com deficiência frequentam as escolas comuns. Este espaço educacional foi conquistado de acordo com as lutas sociais decorrentes da perspectiva educacional inclusiva (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Dentre eles, estão os alunos com deficiência física (DF), que são pessoas que apresentam alteração parcial ou total de um ou mais segmentos do corpo, acarretando perda de funcionalidade (BRASIL, 2004).

Os alunos com DF podem encontrar dificuldade em utilizar determinados materiais para realizar suas atividades escolares dependendo do seu perfil funcional na relação com as especificações do material, porque o uso destes materiais requer uma série de habilidades cognitivas e funcionais. Neste sentido, Araújo e Omote (2005) apontam que a gravidade da deficiência tem diferentes leituras, ou seja, o prejuízo funcional de uma pessoa de acordo com sua deficiência varia dependendo do parâmetro avaliativo. Tecem esta afirmação ao analisarem a percepção que as pessoas têm da gravidade da deficiência; posto que a motricidade não se

reduz às capacidades funcionais específicas, deve ser dada atenção às demandas do meio ambiente.

Neste contexto, a Tecnologia Assistiva (TA) cria possibilidade de participação nas atividades escolares para alunos com deficiência que encontrariam barreiras para participar devido a fatores de acessibilidade (COSTER et al., 2013; QUEIROZ; BRACCIALLI, 2013). A TA é uma área interdisciplinar que compreende recursos, estratégias e serviços que possibilitam autonomia e melhoria da qualidade de vida de pessoas com comprometimento de movimento, com deficiências, idosos, entre outros. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT/CORDE/SEDH) define Tecnologia Assistiva como:

> [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

A TA vem colaborar para a melhoria do desenvolvimento de competências e habilidades destas pessoas, oferecendo uma forma de compensação da deficiência para permitir a execução de tarefas e a participação em atividades de interesse do indivíduo na perspectiva da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004), e esta conjuntura demonstra o quanto é imperativo investigar o uso dos materiais escolares pelos alunos com deficiência física de acordo com o seu perfil funcional, para viabilizar as adaptações necessárias tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como na sala de aula do ensino comum e assim promover a acessibilidade escolar. Este estudo teve

como objetivo analisar, de acordo com a opinião dos professores do AEE, o uso dos materiais escolares pelos alunos com DF.

Método

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências com o parecer número 0664/2013 e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participantes, local e período

Participaram do estudo professores do AEE e foram adotados os seguintes critérios de inclusão: ser professor do AEE na Rede Municipal de ensino; atender alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com DF e concordar em participar do estudo. A caracterização dos participantes foi exposta no quadro 1.

Participante	Idade	Formação inicial	Especialização	Tempo de atuação (anos)	Horário de trabalho no AEE
P1	39	Pedagogia	Deficiência Mental*	3	tarde
P2	25	Pedagogia	Deficiência Mental*	3	tarde
P3	33	Pedagogia com habilitação em DI	Psicopedagogia e Educação Especial	7	manhã e tarde
P4	Não informado	Pedagogia	Educação inclusiva especial, Psicopedagogia e Deficiência auditiva	2	manhã
P5	36	Pedagogia com habilitação em administração, supervisão escolar e deficiência mental*	Psicopedagogia	2	tarde
P6	33	Pedagogia com habilitação em DI	Não possui	4	tarde
P7	26	Pedagogia com habilitação em deficiência mental*	AEE na área de DI	4	manhã

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do estudo.
Fonte: Elaborado pelo autor.
Legenda: DI= deficiência intelectual. *Termo utilizado na época da obtenção da especialização.

Todas as participantes eram do sexo feminino e nenhuma possuía especialização em Deficiência Física; elas atendiam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) alunos com DF e outros tipos de deficiência, trabalhavam quatro horas diárias, intercalando os alunos nos dias da semana e horários de atendimento. A coleta de dados foi realizada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I de uma cidade de médio porte do interior paulista.

Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizado o instrumento *School Function Assessment* (SFA), que fornece informações sobre as capacidades e limitações funcionais do aluno e capacita o examinador a analisar todas as áreas importantes de função escolar para crianças de educação infantil e ensino fundamental, com atenção nas áreas de participação, auxílio no desempenho de tarefas e desempenho de atividades. Esta escala consiste em um formulário com três partes distintas. A parte I é a escala de participação, a parte II é formada por duas escalas, uma de tarefas físicas e outra cognitivo/comportamentais, subdivididas quanto à necessidade de assistência e adaptação, onde é mensurado o auxílio no desempenho da tarefa. A parte III inclui 12 escalas de desempenho de atividades de tarefas físicas e nove escalas de desempenho de atividades cognitivo/comportamentais (COSTER et al., 1998).

No contexto da SFA entende-se por função escolar as habilidades do aluno para desempenhar atividades funcionais importantes que darão suporte à participação escolar. Para os autores da escala, a participação se refere ao envolvimento ativo do aluno em atividades características do ambiente de sua escola, incluindo o contexto físico e social em que elas ocorrem. As Tarefas cognitivo/comportamentais são as que dependem mais das habilidades cognitiva, social ou comportamental para o seu desempenho, e as tarefas físicas foram assim designadas por envolverem um componente físico significativo para serem desempenhadas.

Segundo Mancini e colaboradores (2012), a SFA nos traz informações de teor não pedagógico, sobre a funcionalidade da criança no ambiente escolar para averiguar a participação da criança na escola. Embora ainda não haja uma tradução

oficial da SFA para o português (Brasil), as escalas deste teste apresentam conteúdo adequado às características de diferentes contextos culturais no que se refere à participação da criança na escola. A estrutura conceitual da SFA assemelha-se ao modelo da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Por este motivo, acredita-se ser pertinente definir os conceitos essenciais da escala SFA segundo esta publicação da OMS.

> Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. Ela representa a perspectiva social da funcionalidade. [...] Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Ela representa a perspectiva individual da funcionalidade. [...] Desempenho é um construto que descreve o que os indivíduos fazem no seu ambiente habitual incluindo assim o aspecto do envolvimento de uma pessoa nas situações da vida. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 187-188).

Ao comparar os conceitos da CIF (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004) com os apresentados na escala SFA, nota-se que ambas têm em comum a perspectiva de percepção da funcionalidade e capacidade da pessoa ao invés do foco na doença e incapacidade ou deficiência. Portanto, dentro de uma perspectiva inclusiva, ao valorizar as habilidades individuais para prescrição de Tecnologia Assistiva, busca-se a conquista de novas competências e de autonomia.

A coleta de dados dessa pesquisa foi realizada nas escolas municipais, individualmente com as professoras do AEE, quando a pesquisadora perguntava e a professora respondia aos itens da SFA sobre os seus alunos com DF.

Procedimentos para análise de dados

Neste trabalho foram analisados os dados da subescala uso de materiais, localizada na parte III da SFA, onde é abordado o desempenho de atividades em tarefas físicas, pela aproximação com os objetivos desta pesquisa. As partes da SFA possuem critérios de pontuação diferentes, que devem ser realizadas de acordo com o manual. Na Parte III, a pontuação foi de um a quatro, sendo que a pontuação um refere-se a uma tarefa que o aluno não desempenha ou necessita de assistência extensiva para desempenhar, e assim gradativamente até quatro, que se refere a tarefas que o aluno realiza bem.

Resultados e discussão

Apresentam-se os resultados do estudo em relação: a) ao perfil funcional do grupo de alunos com DF acompanhados pelo AEE; b) à avaliação, de acordo com a opinião dos professores, sobre os materiais escolares que os alunos conseguem usar e aqueles que requerem alguma assistência ou adaptação para o uso.

Perfil funcional dos alunos com deficiência física acompanhados pelo AEE

As professoras selecionadas atendiam 15 alunos que apresentavam deficiência física que estavam matriculados no ensino fundamental (1º ao 5º ano) e recebiam acompanhamento do AEE na própria rede de ensino (Quadro 2).

Participantes	Aluno	Sexo	Idade	AE	HD	Mobilidade	Acomodação/ Posicionamento	Escrita	Ativ. Acadêmicas	Comp. Mov.	
										Inf.	Sup.
P1	A1	M	8	3	Mielo	Cad. Rodas*	Mesa redonda Cadeira Rodas	Escrita manual	Sim	D/E	E
P2	A2	M	7	1	PC	Cad. Rodas*	Mesa redonda Cadeira Rodas	Computador	Sim	D/E	D/E
	A3	F	6	1	PC	Andar **	Mesa redonda Cad. Estofada	Escrita manual	Sim	D	D
	A4	M	11	5	PC	Andar **	Mesa redonda Cad. Estofada	Computador	Não	D	D
P3	A5	F	8	3	PC	B. C.	Cart.escolar e cad. escolar	Escrita manual	Sim	D/E	-
	A6	M	14	5	PC	Cad. Rodas*	Outra mesa Cadeira Rodas	Computador	Sim	D/E	D/E
	A7	M	12	5	Mielo	Cad. Rodas*	Outra mesa Cadeira Rodas	Escrita manual	Sim	D/E	-
	A8	M	9	4	Mielo	Andar **	MRS Cad. Escolar	Escrita manual	Sim	E	-
P4	A9	M	9	3	Mielo	Cad. Rodas*	Mesa redonda Cadeira Rodas	Escrita manual	Não	D/E	-
	A10	M	7	1	PC	Cad. Rodas*	Cart. Escolar Cadeira Rodas	Computador	Não	D/E	D/E
P5	A11	M	7	2	Mielo	Cad. Rodas*	Cart. Escolar Cadeira Rodas	Computador	Não	D/E	-
	A12	M	7	2	PC	Cad. Rodas*	Cart. Escolar Cadeira Rodas	Letras móveis	Não	D/E	D/E
P6	A13	F	13	5	PC	Cad. Rodas*	Mesa redonda Cadeira Rodas	Computador	Não	D/E	-
	A14	F	11	3	PC	Cad. Rodas*	Outra mesa Cadeira Rodas	Não escreve	Não	D/E	D/E
P7	A15	M	9	2	PC	Cad. Rodas*	Mesa redonda Cadeira Rodas	Letras móveis	Não	D/E	E

Quadro 2 – Caracterização dos alunos com DF atendidos pelo AEE.
Legenda: AE: ano escolar, HD: Hipótese diagnóstica, Comp. Mov: comprometimento do movimento, F: feminino, M: masculino; PC: Paralisia Cerebral, Mielo: Mielomeningocele; E: esquerdo; D: direito, Cad.: cadeira MRS: Mesa com recorte em semicírculo, Cart.: carteira escolar, *Cadeira de Rodas Manual, **Deambulação independente, B.C: bengala canadense. Idade: em anos, Atividades acadêmicas: Realiza atividades acadêmicas de acordo com o nível de seu ano escolar?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à hipótese diagnóstica, dez alunos apresentavam PC, descrita por Rosenbaum e colaboradores (2007) como um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuído a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil, gerando limitações no perfil de funcionalidade da criança que podem ser acompanhadas por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários; e cinco alunos apresentavam Mielomeningocele, que, de acordo com Gaíva, Corrêa e Espírito Santo (2011), é a falha no tubo neural, podendo levar a várias malformações como déficit neurológico e problemas urológicos.

As crianças com DF fazem parte do público-alvo da educação especial de acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Os alunos que apresentam diagnóstico de encefalopatia crônica, não progressiva de infância, mais conhecida pelo termo PC, que engloba diversos transtornos de lesão encefálica, podendo ocasionar dificuldades de linguagem, visuais e motoras de prognósticos variados que podem incluir diminuição ou aumento do tônus muscular, alterações no equilíbrio, postura e coordenação dos movimentos, que podem ser bem leves ou severas. Na escola, dependendo dessas alterações, estes alunos podem necessitar frequentar a SRM, utilizar recursos de Tecnologia Assistiva em diversos ambientes da escola ou até o auxílio de um profissional de apoio após análise do professor do AEE em parceria com a equipe escolar, família e especialistas da área da saúde que acompanham o aluno.

Em relação ao uso da Tecnologia Assistiva, é importante que seu uso não fique restrito à SRM, como por exemplo o uso de comunicação alternativa, o uso do computador para escrita, como é o caso de cinco alunos avaliados, ou a escrita utilizando letras móveis, que é um recurso de baixa tecnologia, utilizado por dois

alunos, possibilitando o desenvolvimento dos conteúdos escolares de leitura e escrita com estes alunos.

Dentre este público, algumas crianças com mielomeningocele necessitam prioritariamente de acessibilidade adequada no ambiente escolar ao invés de frequentar a SRM. Conforme se pode observar, duas crianças não realizam atividades acadêmicas de acordo com o nível de seu ano escolar, enquanto três não apresentam dificuldade, e a maioria, quatro alunos, realizam a escrita manual. Neste contexto, a dificuldade de aprendizagem apresentada pelos dois alunos relatados não difere da encontrada em outras crianças que não apresentam deficiência. De acordo com o dado apresentado, também há de se analisar a especificidade oferecida na Sala de Recursos Multifuncionais. Qual a finalidade de os outros três alunos que não apresentam dificuldade frequentarem a Sala de recursos? Somente pela condição da deficiência física? Seria plausível a frequência transitória nesta sala para a aquisição de objetivos como aprendizagem do uso de recursos de Tecnologia Assistiva e avaliação para elaboração do planejamento do AEE. Enfatizando que estes alunos têm o direito ao AEE, que não se restringe somente ao atendimento na SRM, sendo mais amplo, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2009). O Direito ao AEE é reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/2015, visando garantir "o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia." (BRASIL, 2015).

Na localidade pesquisada foram encontrados alunos com PC e com mielomeningocele, mas considera-se importante ressaltar que também compõem o grupo de alunos atendidos pelo AEE outras formas de deficiência física, como as deformidades, amputações, entre outros, desde que haja necessidade de apoio por parte do aluno, após avaliação realizada pelo Professor do AEE.

Avaliação sobre o uso dos materiais escolares pelos alunos com DF

Para avaliar, de acordo com a opinião dos professores, os materiais escolares que os alunos com DF conseguirão usar e quais requerem alguma assistência ou adaptação para o uso, os dados foram expostos em tabelas, acompanhando a discussão dos resultados, para permitir melhor análise.

Uso de Materiais

O uso dos materiais foi detalhado em seis categorias: Uso de materiais de Artes; Organização do material escolar; Atividades com recorte; Manuseio de livros e cadernos; Manuseio de jogos e brinquedos; Manuseio de objetos de escrita.

Uso de materiais de Artes

A categoria "Uso de materiais de Artes" foi composta pelas seguintes tarefas: 1) Pinta com pincel; 2) Espalha massa ou cola no papel e transporta para outro papel; 3) Realiza elaborações utilizando diferentes materiais; 4) Molda uma figura com argila; 5) Usa todos os tipos de material de artes de maneira equivalente aos colegas; 6) Dobra e constrói utilizando papelão e cartolina.

Na tabela 1 observa-se o desempenho dos alunos na realização da atividade de pintar com pincel. Os dados mostraram que 10 alunos conseguiram manter um desempenho consistente nesta atividade. Outros quatro realizaram com ajuda, e somente um apresentou muita dificuldade para executar esta atividade.

Tabela 1 – Desempenho dos alunos com DF em relação ao uso de materiais de artes

	Não desempenha N (%)	*Desempenho parcial*	*Desempenho inconsistente*	*Desempenho consistente*
Pinta com pincel	1 (6,66%)	2 (13,33%)	2 (13,33%)	10 (66,6%)
Espalha massa ou cola no papel e transporta para outro papel	2 (13,33%)	3 (20,00%)	0	10 (66,6%)
Realiza elaborações utilizando diferentes materiais	1 (6,66%)	1 (6,66%)	3 (20,00%)	10 (66,6%)
Molda uma figura com argila	1 (6,66%)	2 (13,33%)	5 (33,33%)	7 (46,67 %)
Usa todos os tipos de material de artes de maneira equivalente aos colegas	1 (6,66%)	4 (26,67%)	2 (13,33%)	8 (53,33%)
Dobra e constrói utilizando papelão e cartolina.	2 (13,33%)	2 (13,33%)	4 (26,67%)	7 (46,67 %)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na atividade de espalhar massa ou cola no papel e transportar para outro papel, 10 alunos apresentaram um desempenho consistente na realização da atividade, três obtiveram desempenho regular e dois alunos apresentaram muita dificuldade ou não conseguiram realizar.

Observa-se o desempenho dos alunos no item realização da atividade de elaborações usando diferentes materiais: nesta atividade, 10 alunos conseguiram um desempenho consistente, quatro um desempenho parcial e um apresentou muita dificuldade. Como esta atividade foi descrita de uma forma bem livre, essas elaborações podem ser colagem ou construções tridimensionais, com materiais de formas e tamanhos variados, esta liberdade no uso dos materiais contribuiu para o alcance de bons desempenhos. Atividades deste tipo favorecem a participação de todos os alunos contribuindo para uma educação inclusiva.

Para a atividade de moldar uma figura com argila, nota-se que este material é pouco usado entre os materiais escolares no ensino fundamental, então, de acordo com orientações do manual da SFA, foi substituído por massa de modelar. Nesse item, sete alunos apresentaram um desempenho consistente na realização da atividade, sete desempenharam razoavelmente bem e um apresentou muita dificuldade, o que denota que esta atividade não é tão simples e oferece um grau de dificuldade maior, principalmente para crianças com limitações motoras, devendo ser incentivada, para conquista desta habilidade, mesmo que parcialmente. Embora seja um material simples, a massa de modelar ou a argila não se encontram entre os materiais disponibilizados pelo MEC para composição das SRM, porém, pode ser elaborada de forma artesanal. Trabalhar com este tipo de material favorece a percepção tátil e óculo manual do aluno, incentiva a criatividade, além de ser facilmente adaptável a diversos conteúdos escolares como construir letras e números, modelar animais e plantas, entre outros.

Observa-se o desempenho dos alunos na realização da atividade de usar todos os tipos de material de arte de maneira equivalente aos colegas. Neste item, oito alunos realizaram plenamente, seis desempenharam com ajuda ou utilizando adaptações e somente um apresentou elevada dificuldade; neste caso, o uso de Tecnologia Assistiva poderia contribuir para a melhora do desempenho do aluno na tarefa.

Quanto ao desempenho dos alunos na realização da atividade de dobrar e construir utilizando papelão ou cartolina, observou-se que os mesmos sete alunos realizaram com desempenho consistente, seis com desempenho parcial ou inconsistente e dois não desempenharam. As atividades artísticas costumam ser prazerosas e importantes para as crianças, para desenvolver a imaginação e a criatividade, além de aspectos da coordenação motora, orientação espacial, entre outros, então, seria interessante o aluno poder contar com adaptações nos materiais sempre que

necessário, proporcionando maior independência e autonomia possível.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, aprender arte é desenvolver um percurso de criação pessoal alimentado pelas interações significativas do aluno. Pensar sobre um trabalho artístico pode garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada aos meios culturais (BRASIL, 1997).

Segundo Reily (2008), ainda não há uma narrativa histórica sobre o ensino de arte ou promoção das linguagens artísticas voltadas à pessoa com deficiência. A autora traz questões reflexivas relacionadas ao tema, como algumas linguagens de arte são concebidas como possíveis somente para certos tipos de deficiência, como, por exemplo, a música para os cegos e as artes plásticas para surdos, e aponta que são raras as referências históricas sobre a prática da arte na escola para pessoas com deficiências intelectuais ou físicas. A autora considera que, na educação básica, falta uma sólida vivência nas diversas linguagens artísticas para todos os alunos, não só para aqueles com deficiência.

Esta visão preconcebida tem consequência para as oportunidades oferecidas aos alunos com deficiência nas escolas. Neste sentido, Vygotsky (2003b) aponta que a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a variedade e riqueza da experiência humana. Quanto mais rica a experiência proporcionada, maior será o material imaginativo. Por isso, a necessidade pedagógica de ampliar a experiência das crianças.

Organização do material escolar

Essa categoria foi composta pelas seguintes tarefas: 1) Separa uma folha de papel para usar; 2) Insere papel numa pasta; 3) Dobra papel corretamente; 4) Agrupa várias folhas de papel juntas com

as bordas alinhadas; 5) Usa um grampeador para fixar folhas de papel; 6) Prende papel com clips.

Na tabela 2 se observa o desempenho dos alunos na realização da tarefa de separar uma folha de papel para usar. Nove alunos apresentaram um desempenho consistente na realização desta tarefa, cinco apresentaram um pouco de dificuldade e um não conseguiu ou apresentou muita dificuldade.

No item realização da atividade de inserir papel em uma pasta, dez alunos realizaram esta atividade sem problemas, três alunos apresentaram pouca dificuldade, e dois, elevada dificuldade ou não conseguiram realizar. Na atividade de dobrar papel corretamente, sete alunos conseguiram realizar plenamente, seis conseguiram realizar com ajuda e dois apresentaram muita dificuldade. Nota-se que os alunos que apresentaram muita dificuldade na execução da atividade apresentam deficiência de movimentos nos membros superiores, sendo em um aluno os lados direito e esquerdo e no outro somente no esquerdo, apresentando a mão esquerda prejudicada quanto ao movimento.

Tabela 2 – Desempenho dos alunos com DF quanto à organização do material Escolar

	Não desempenha N (%)	Desempenho parcial	Desempenho inconsistente	Desempenho consistente
Separa uma folha de papel para usar	1 (6,66%)	5 (33,33%)	0	9 (60,0%)
Inserir papel em uma pasta	2 (13,33%)	3 (20,00%)	0	10 (66,67%)
Dobra papel corretamente	2 (13,33%)	2 (13,33%)	4 (26,67%)	7 (46,67 %)
Agrupa várias folhas de papel juntas, com bordas alinhadas	3 (20,00%)	4 (26,67%)	1 (6,66%)	7 (46,67 %)
Usa um grampeador para fixar folhas de papel	4 (26,67%)	2 (13,33%)	2 (13,33%)	7 (46,67 %)
Prende papel com clips	7 (46,67 %)	1 (6,66%)	1 (6,66%)	6 (40,00%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na realização da atividade de agrupar várias folhas de papel juntas, com bordas alinhadas, sete alunos realizaram com desempenho consistente, cinco com desempenho parcial ou inconsistente e três não conseguem desempenhar. Para usar um grampeador para fixar folhas de papel, sete alunos conseguiram um desempenho consistente nesta atividade, quatro um desempenho parcial e quatro apresentaram muita dificuldade.

Na atividade de prender papel com clips, seis alunos realizaram com desempenho consistente, dois com desempenho parcial ou inconsistente e sete não desempenharam. Na escola, é importante perceber como o aluno organiza seu material, porque esta tarefa pode se refletir no tempo dispendido em uma atividade escolar; se o aluno perder muito tempo para conseguir se organizar, pode ficar atrasado para concluir as atividades. Neste sentido, a SFA possibilitaria ao professor detectar em qual área isto poderia estar ocorrendo para tomar medidas de adoção de recursos de Tecnologia Assistiva que possibilitassem mais autonomia, rever suas estratégias de ensino ou optar pela assistência ao aluno, podendo ser um profissional de apoio, conforme recomenda a LBI (BRASIL, 2015), um colega tutor (SOUZA, 2008) ou duplas produtivas, como sugerido por Capellini, Piazentin e Rodrigues (2012), conforme a necessidade e de acordo com o plano do AEE.

Atividades com recorte

Esta categoria é composta das seguintes tarefas: Corta com tesoura em linha reta, corta e aplica uma fita e corta figuras de contorno simples (Tabela 3).

Tabela 3 – Desempenho dos alunos com DF referente a Atividades com Recorte

	Não desempenha N (%)	Desempenho parcial	Desempenho inconsistente	Desempenho consistente
Cortar com tesoura em linha reta	5 (33,33%)	3 (20,00%)	3 (20,00%)	4 (26,6%)
Cortar e aplicar uma fita adesiva	7 (46,67 %)	1 (6,67%)	1 (6,67%)	6 (40,0%)
Cortar figuras de contorno simples	5 (33,33%)	4 (26,67%)	1 (6,67%)	5 (33,33%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação à tarefa de cortar com tesoura em linha reta, quatro alunos conseguiram um desempenho consistente nesta atividade, seis um desempenho parcial e cinco apresentaram muita dificuldade. Observa-se o desempenho dos alunos na realização da atividade de cortar e aplicar uma fita: nesta atividade, seis alunos conseguiram um desempenho consistente, dois um desempenho parcial e sete não conseguiram ou apresentaram muita dificuldade.

Na realização da atividade de cortar figuras de contorno simples, cinco alunos conseguiram um desempenho consistente, cinco realizaram com ajuda e cinco não desempenham. Os resultados se assemelham aos da atividade de cortar em linha reta, pois as funções executivas utilizadas são similares. De acordo com os dados coletados, nota-se que somente dois alunos contavam com tesoura adaptada; vale ressaltar que não é em todos os casos que o aluno se beneficia do uso da tesoura adaptada, seu uso deve ser analisado caso a caso.

Manuseio de livros e cadernos

A categoria Manuseio de livros e cadernos é composta das seguintes tarefas: Abre e fecha livros, passa as páginas de um

livro grande e vira as páginas de um livro pequeno (Tabela 4). Na atividade de abrir e fechar o livro, 10 alunos mantiveram um desempenho consistente, quatro realizaram parcialmente e um não conseguiu realizar.

Tabela 4 – Desempenho dos alunos com DF referente ao manuseio de livros e cadernos.

	Não desempenha N (%)	Desempenho parcial	Desempenho inconsistente	Desempenho consistente
Abrir e fechar um livro	1 (6,67%)	2 (13,33%)	2 (13,33%)	10 (66,67%)
Passar páginas de um livro grande	2 (13,33%)	2 (13,33%)	4 (26,67%)	7 (46,67 %)
Virar as páginas de um livro pequeno	1 (6,67%)	4 (26,67%)	2 (13,33%)	8 (53,33%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na realização da tarefa de passar páginas de um livro grande, como esta tarefa é um pouco mais complexa do que simplesmente abrir o livro, sete alunos mantiveram um desempenho consistente, seis alunos obtiveram a pontuação entre dois e três, ou seja, conseguiram realizar a tarefa com ajuda ou adaptação e dois apresentaram elevada dificuldade de manipulação devido a suas condições motoras nas mãos e braços. Quanto ao desempenho dos alunos na realização da tarefa de virar as páginas de um livro pequeno, oito executavam plenamente esta tarefa, outros seis precisavam de um pouco de ajuda e somente um apresentava elevada dificuldade.

As tarefas de abrir e fechar livros, passar as páginas de livros grandes e pequenos necessitavam de amplitude de movimentos e movimentos combinados dentre outras habilidades desenvolvidas. Sob este enfoque, se explica a alteração de resultados de A2, A12 e A14 diante de virar uma página de um livro grande ou pequeno de acordo com a funcionalidade apresentada nos membros superiores; de acordo com o perfil funcional destes alunos,

eles apresentavam dificuldade de movimento no lado direito e esquerdo. Assim, pessoas com este perfil funcional nos membros superiores podem necessitar de alternativas para acesso aos livros, como, por exemplo, *ebooks* com recursos de TA para mudar as páginas, folheadores ou prendedores específicos que favoreçam este movimento de virar as páginas do livro.

Manuseio de jogos e brinquedos

A categoria Manuseio de jogos e brinquedos é composta das seguintes tarefas: manipular peças pequenas de jogos, manipular brinquedos de tamanho médio e participar de jogos com cartas (Tabela 5).

Tabela 5 – Desempenho dos alunos com DF referente ao manuseio de jogos e brinquedos

	Não desempenha N (%)	Desempenho parcial	Desempenho inconsistente	Desempenho consistente
Manipular peças pequenas de jogos	2 (13,33%)	2 (13,33%)	3 (20,00%)	8 (53,33%)
Manipular brinquedos de tamanho médio	2 (13,33%)	0	1 (6,67%)	12 (80,00%)
Participar de jogos com cartas	1 (6,67%)	3 (20,00%)	1 (6,67%)	10 (66,67%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na realização da atividade manipular peças pequenas de jogos, oito alunos mantiveram um desempenho consistente e cinco necessitaram de um pouco de ajuda. Os alunos que desempenharam adequadamente esta tarefa denotaram facilidade em manipular diversos dos materiais disponíveis nas SRM, como o alfabeto móvel e de sílabas, material dourado e sacolão criativo. Dois alunos não conseguiam manipular peças pequenas de jogos.

Esta atividade é um pouco mais complexa do que manipular brinquedos de tamanho médio, exige melhor preensão, por isso os resultados na manipulação de brinquedos médios foram melhores.

Neste caso, como exposto por Gonçalves (2010), faz-se necessária a alteração na combinação das propriedades físicas dos brinquedos, de acordo com as características motoras dos alunos. Adaptar os materiais em relação à forma, textura, peso, minimiza as dificuldades motoras presentes na criança com deficiência física e facilita o manuseio desses recursos pelas crianças. Esta adaptação tem "o intuito de promover maior independência nas atividades, tanto nas de vida diária, quanto nas escolares." (GONÇALVES, 2010, p. 39). A mesma autora argumenta que a implementação da Tecnologia Assistiva vem ao encontro das necessidades do usuário; além dos benefícios motores, a recuperação da função trará benefícios emocionais e sociais por sentir-se capaz de realizar uma atividade de forma independente; no campo educacional, para alunos com deficiência física as adaptações são necessárias para favorecer a aquisição de conhecimentos.

Como exposto por Galvão Filho (2009), os recursos de TA podem ser situados como mediações instrumentais, de acordo com a concepção histórico cultural, por significarem a relação com o mundo. De acordo com Vygotsky, os instrumentos de mediação atuam na relação do homem com o mundo como objetos carregados de significados culturais, com uma finalidade social, ou seja, "a analogia básica entre o signo e o instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza." (VYGOTSKY, 2003a, p. 71).

Na realização da atividade de manipular brinquedos de tamanho médio, 12 alunos mantiveram um desempenho consistente, um aluno (A10) necessitou de um pouco de ajuda. Estes escores denotam facilidade em manipular diversos dos materiais disponíveis nas SRM, como quebra-cabeça, ábaco, esquema corporal, memória de numerais, tapete de alfabeto encaixado, entre outros. Dois alunos (A6 e A12) não conseguiram realizar a atividade ou precisaram de muita assistência. Uma

alternativa nesses casos seria a adaptação do recurso como exposto por Rocha (2010), que deve ser sistematizada de acordo com as especificidades do aluno e do ambiente, envolvendo o professor que criará estratégias pedagógicas para sua utilização.

Na realização da atividade de participar de jogos com cartas, 10 alunos conseguiram um desempenho consistente, quatro realizaram com ajuda e somente um apresentou um grau elevado de dificuldade ou não conseguiu realizar a atividade. Este aluno que obteve a pontuação mais baixa apresentava deficiências em ambos os membros superiores, de acordo com o perfil dos alunos, sendo aconselhável o uso de Tecnologia Assistiva ou assistência para possibilitar sua participação.

Manuseio de objetos de escrita

A categoria Manuseio de objetos de escrita é composta pelas seguintes tarefas: Tirar e colocar tampas em canetas, apagar escritos a lápis sem rasgar o papel, apontar lápis com apontador e usar objetos como lápis para desenhar ou escrever (Tabela 6).

Tabela 6 – Desempenho dos alunos com DF referente ao manuseio de objetos relacionados à escrita

	Não desempenha N (%)	Desempenho parcial	Desempenho inconsistente	Desempenho consistente
Tirar e colocar tampas em canetas	1 (6,67%)	2 (13,33%)	1 (6,67%)	11 (73,33%)
Apagar escritos a lápis sem rasgar o papel	3 (20,00%)	2 (13,33%)	3 (20,00%)	7 (46,67 %)
Apontar lápis com apontador	4 (26,67%)	3 (20,00%)	1 (6,67%)	7 (46,67 %)
Usar lápis para desenhar ou escrever	2 (13,33%)	3 (20,00%)	2 (13,33%)	8 (53,33%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na realização da tarefa de tirar e colocar tampas em canetas, os resultados encontrados foram: 11 alunos mantiveram um desempenho consistente, três necessitaram de ajuda e um apresentou muita dificuldade ou não conseguiu realizar a tarefa. Na tarefa de apagar escritos a lápis sem rasgar o papel, sete alunos conseguiram um desempenho consistente, cinco realizaram com ajuda e quatro não desempenharam. Esta é uma atividade que as professoras relataram dificuldade em elaborar alguma forma de adaptação, normalmente a assistência é mais usada.

Na tarefa de apontar lápis com apontador, sete alunos apresentaram um desempenho consistente, quatro realizaram com ajuda e quatro não realizaram. Em relação à realização da atividade de usar objetos como lápis para desenhar ou escrever, oito alunos escreviam utilizando lápis comum ou adaptado, cinco alunos não conseguiam realizar todas as atividades, obtendo uma pontuação menor e somente dois apresentaram grande dificuldade ou não conseguiram.

Não conseguir escrever ou desenhar utilizando o lápis, bem como outras tarefas do ambiente escolar que exigem coordenação viso-motora como as expressas acima, não significa que o aluno não conseguirá escrever, ele poderá utilizar recursos de TA como o notebook comum ou *touch* para praticar suas habilidades de desenho ou escrita. Como constatou Machado (2013) em sua pesquisa, a prescrição gradual de ajustes aos equipamentos disponíveis pode melhorar o desempenho funcional de alunos com PC. Assim, a tecnologia pode ser um elemento facilitador de acesso ao currículo para esses alunos.

Conclusão

Há uma grande possibilidade de realização de atividades escolares pelos alunos com DF, utilizando materiais semelhantes aos

dos estudantes com desenvolvimento típico. Em alguns casos apresentados, o uso de determinados materiais escolares não se revelou possível; uma alternativa viável para a escola seria a aquisição de materiais adequados para estes alunos ou adaptação dos materiais existentes, de acordo com o perfil funcional do aluno, com a ajuda do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Alguns alunos que apresentam DF podem demonstrar dificuldades em utilizar determinados materiais escolares, principalmente os que manifestam comprometimento nos membros superiores, gerando dificuldade de participação em algumas atividades. Nestes casos, o uso da TA amplia esta possibilidade de uso dos materiais escolares e consequentemente de participação nas atividades. Deve haver um levantamento detalhado de quais os recursos de TA mais adequados a cada caso, feito pelo professor do AEE, em parceria com o professor do ensino comum e apoio de equipe multiprofissional; nos casos necessários, que haja prescrição individual do material escolar, mobiliário ou recurso. Todas estas ações, em conjunto, devem contribuir para a participação do aluno com deficiência física nas atividades escolares, gerando benefícios para a sua aprendizagem e contribuindo para a efetivação do seu direito de acesso ao currículo escolar.

Referências

ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Atribuição de gravidade à deficiência em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. 241-254, maio/Mai.-aAgo. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Promulgado pela Presidência da República, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2009.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 23 jun. 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F.; PIAZENTIN, O. M.; RODRIGUES, R. (org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão**Org.. Bauru, SP: UNESP/FC, 2012.

COSTER, W. J. *et al*. **School Function Assessment**. San Antonio, TX: Harcourt Brace & Company/Therapy Skill Builders, 1998.

COSTER, W. J. *et al*. School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. **Child: Care, Health and Development**, v. 39, n. 4, p. 535-543, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1111/cch.12046. Acesso em: 01 mar. 2020.

GAÍVA, M. A. M.; CORRÊA, E. R.; ESPÍRITO SANTO, E. A. R. Estudo das variáveis materno-infantis na espinha bífida. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 21, n. 1, p. 99-110, 2011. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/download/19999/22085/. Acesso em: 01 mar. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 346 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GONÇALVES, A. G. **Desempenho motor de alunos com paralisia cerebral frente à adaptação de recursos pedagógicos**. 166 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

MACHADO, M. F. **Processo de prescrição e aplicação de adaptações de acesso ao computador na paralisia cerebral**. 108 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2013.

MANCINI, M. C. *et al.* Avaliação do desenvolvimento infantil: uso de testes padronizados. *In:* MIRANDA, L.; AMARAL, J.; BRASIL, R. (org.). **Desenvolvimento da criança em risco neuropsicomotor**: prevenção, avaliação, intervenção e educação. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2012. p. 131-167.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF**: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Lisboa: OMS, 2004.

QUEIROZ, F. M. M. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Perfil funcional das crianças com deficiência física acompanhadas pelo Atendimento Educacional Especializado em uma escola do interior paulista. **Journal of Human Growth and Development**, São Caetano do Sul, SP, p. 130, 2013. Anais do 5º Congresso Internacional de Saúde da Criança e do Adolescente – V CISCA, São Caetano do Sul, SP, 2013. Disponível em: http://ciscacongresso.com.br/wp-content/uploads/2016/resumoes-v-cisca.pdf.

REILY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. *In:* BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 221-238.

ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil**. 199 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

ROSENBAUM, P. *et al.* A report: the definition and classification of cerebral palsy april 2006. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 49, n. 1, p. 8-14, fev. 2007.

SOUZA, J. V. **Tutoria**: estratégias de ensino para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física.136 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. ensayo psicológico. 6. ed. Madrid: Akal Ediciones, 2003b.

Blogs educativos pedagógicos: a inclusão nas escolas públicas no Sul da Bahia[42]

GENIGLEIDE SANTOS DA HORA
LUZIA GONÇALVES OLIVEIRA SILVA
JEANE CAFESEIRO SANTOS DA HORA

Introdução

Este relato de experiência apresenta reflexões acerca do conhecimento pessoal e prático na formação de professores do curso de Pedagogia da educação básica e considera os pressupostos teóricos e a organização do currículo da disciplina educação inclusiva. Evidencia como foi pensada e objetivada a noção do professor como sujeito ativo de suas práticas curriculares. Presentemente, algumas análises serão traçadas, com vistas ao aprofundamento de ideias acerca da educação inclusiva e das ações de currículo; notamos quão significativo é o professor como sujeito de sua própria prática pedagógica, de experiências, e sujeito em formação como espaço de (re)construção de suas identidades pessoais e sociais.

Foram consideradas as dimensões de Paraskeva (2008) a partir dos discursos que podem ocorrer, seja de natureza epistemológica

[42] Ações de pesquisas vinculadas a bolsa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), período de 2008 a 2011.

(o que descreve de conhecimento para o grupo de professores que atuam); de natureza política (quem trabalha com a formação de professores); de natureza ideológica (quais conhecimentos curriculares são mais valiosos para os professores); de natureza técnica (como fazer chegar o conhecimento até o aluno em formação); ou de natureza histórica (quais tradições no campo da formação influenciam um determinado tipo de currículo). Tais ações partem da vontade coletiva de ousar, de tentar fazer diferente no processo de formação docente.

Embora possam propiciar zonas de conflito, essas ações são necessárias à formação de professores e precisam existir para que estes confrontem a teoria e a prática acerca das discussões "do que é preconizado" nas leis/regulamentos e "do que é realizado" na prática a respeito da educação especial e inclusiva. As apreciações das aprendizagens colaborativas propostas por Smyser (1993) surgem como aspecto fundamental nesse contexto. Para ele, a aquisição de conhecimento se dá a partir do momento em que os alunos participam ativamente no processo de aprendizagem, como parceiros entre si e com o professor.

Apesar de as formações no ensino superior serem de peso em termos de qualidade, e de considerarmos significativo o que se produz nas academias, ainda estão encapsuladas, em nossas bases, ações nas universidades e nos eventos da área. Existem, também, outros agravantes como a falta de verbas, as atitudes discriminatórias, a falta de recursos humanos, de materiais pedagógico-curriculares de qualidade etc. Estes elementos são reflexos da ausência do Estado nas políticas públicas, bem como do desconhecimento do marco político legal brasileiro, por parte de quem diz assumir a inclusão educacional como princípio orientador.

Em favor da construção de conhecimentos no atendimento às pessoas com deficiências e àquelas com dificuldades de aprendizagens, eis a tentativa de desconstruir mitos e paradigmas excludentes e segregacionistas nos ambientes escolares e espaços

de aprendizagens. Esta disciplina compreendeu a construção de conteúdos acerca das políticas públicas que debatem a compreensão dos seguintes conceitos: normalidade, corpos eficientes/deficientes, preconceitos, deficiência, práticas inclusivas em sala de aula etc., de modo que tanto os conteúdos teóricos quanto as atividades práticas caminhassem rumo à construção de uma identidade profissional não apenas sensibilizada com a causa da inclusão, mas também próxima aos discursos e à prática no fazer pedagógico.

O consenso para um dos créditos avaliativos foi a elaboração por equipes dos *Blogs*[43] Educativos, inicialmente fundamentados no percurso histórico e passando em seguida às análises críticas das políticas públicas da educação especial e inclusiva. Posteriormente, foram elaboradas ações de pesquisas temáticas de âmbito colaborativo e supervisionado, que decorreram por meio do "Projeto de Extensão e de Intervenções Pedagógicas Inclusivas nas Escolas Públicas", com apresentações das respectivas temáticas, as quais tiveram alcance nos dois turnos (matutino e noturno), englobando14 equipes de aproximadamente dez municípios de abrangência da UESC. Assim se constituíram ações de elaboração dos *Blogs* Educativos Pedagógicos, os quais foram utilizados como instrumentos de divulgação *online* tanto na edição quanto na publicação de temáticas afins. A ação veio motivar e revolucionar o espaço da sala de aula para difusão de

[43] O Blogue (em inglês *Blogs*) é um "diário da rede", recurso de sítio eletrônico, que permite atualização rápida a partir das postagens ou publicações. É o constitutivo das possibilidades de estabelecer interação com os visitantes, emitindo opiniões em relação aos temas publicados. Nele combinam-se artigos, textos, fotos, imagens, músicas, áudios e hiperligações para outras páginas da web e mídias sociais pertinentes. Conhecidos também como *post*, ou o verbo "postar", refere-se a uma entrada de texto efetuada num *weblog/blog*. Para Lévy (1999, p. 11), o ciberespaço é o universo das redes digitais, um espaço onde "todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um. Assim compõe-se um espaço aberto, de interação e comunicação entre pessoas e grupos independentes no tempo e no espaço."

informações e de comunicação e tem sido tema de investigações pelo fato de os blogs serem usados em diferentes contextos de aprendizagem e de formação.

Esse relato de experiência adotou como método de investigação a pesquisa-ação, que se fundamentou em um problema coletivo envolvendo pesquisadores e sujeitos da situação com vistas a construir uma ação cooperativa, alargar o conhecimento dos pesquisadores e a conscientização das pessoas e grupos que participaram da pesquisa e de discussões afins. As técnicas utilizadas na investigação foram: mobilização dos saberes por meio de roda de conversa, organização de atividades adaptadas considerando o ponto de vista dos alunos público alvo da educação especial, seminários interativos com a participação dos professores da educação básica e de alunos com deficiência.

Todo o processo descrito teve como eixo norteador a pesquisa qualitativa e a aplicação de questionário semiestruturado. Os registros materializados por fotografias, sobretudo pelas interfaces digitais do ciberespaço a partir dos registros nos *blogs*, forneceram compreensões, *constructos* e *insights* teóricos que pudessem ser usados para elaborar os próprios pensamentos a respeito das práticas educacionais inclusivas na época.

A complexidade da educação e da democracia

A educação sempre esteve presente na vida do ser humano. Através do sistema formal de ensino, o homem busca educar-se e aprender desde a mais tenra idade, tornando-se explícita a ânsia pelo novo, algo inerente à sua essência. Favorecidos cada vez mais pelas gerações passadas, já chegamos até a perceber a educação como um processo passivo e mecânico em que não cabiam reflexões, indagações e manifestações da aprendizagem.

Hoje, no entanto, percebemos que o homem tem o poder de construir seu aprendizado, mostrando, também, que através do erro construtivo o indivíduo cresce e amplia suas concepções e que a inclusão das diferenças influencia – e muito – na construção do seu conhecimento. Negar as contribuições da educação baseadas no armazenamento de informações, de tecnologias, seria ignorar o trabalho de profissionais que auxiliaram na formação de grandes homens e de valorosos conhecimentos. Entretanto, muitas mudanças aconteceram na educação com as tecnologias do conhecimento. Como em todo processo, as inovações transformaram os currículos, métodos e técnicas com o objetivo de aperfeiçoar os resultados obtidos, não sendo diferente no âmbito educacional.

Contudo, algumas teorias já são fatos que adentram a prática educacional e refletem os sintomas do crescimento obtido no processo ensino-aprendizagem. São esses aspectos positivos que devem reluzir na mente de todo profissional em educação que visa contribuir com seriedade para a formação de cidadãos, visto que não se pode pensar nestes seres como sujeitos apáticos, distantes do mundo que os cerca, muito menos desconsiderar o papel da democracia e da cidadania. A sociedade é mais do que institucionalmente democrática desde quando os seus cidadãos agem de acordo com procedimentos racionais também em sua vida cotidiana. Embora também seja formal, este critério penetra mais profundamente no dia a dia dos cidadãos, como a ideia de sociedade civil, ligada ao pensamento liberal, que ganhou projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos.

Decerto, é preciso considerar os direitos de cidadania que historicamente surgiram da sociedade, entre os trabalhadores, os miseráveis, ou seja, os menos favorecidos. Sendo assim, a democracia não constitui um estágio, mas sim um processo pelo qual a soberania é a camada popular que vai controlando e aumentando os direitos e os deveres, implicando avanços

significativos dentro da sociedade — quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Podemos igualmente considerar que as políticas sociais envolvem direitos sociais, projetos, diretrizes, orçamentos, executores, resultados, impactos etc., em qualquer lugar e época, constituindo exigência obrigatória quando custeadas com recursos pertencentes às sociedades.

No processo de avaliação dos elementos das políticas sociais, espera-se que os direitos sociais sejam respeitados, por serem parte integrante da Constituição Federativa Brasileira (BRASIL, 1988), documento prioritário de grande valor, cujo Título II é relativo aos Direitos e Garantias Fundamentais; do contrário, fraquejará o Estado de direito e o regime democrático-liberal, alicerçados, ao longo do século XX, tanto nos direitos sociais variados quanto gradativamente conquistados.

A democratização digital: os *blogs* na sala de aula

Reconhecemos que a principal distância, hoje, não é a geográfica, mas a "econômica" (ricos e pobres), "cultural" (acesso efetivo à educação continuada), "ideológica" (diferentes formas de pensar e sentir) e "tecnológica" (acesso e domínio ou não das tecnologias de comunicação).

Enfim, são expressões claras de democratização digital que se manifestam nas várias possibilidades de acesso à Internet e no domínio do instrumental tecnológico, teórico e prático para explorar todas as suas potencialidades. De fato, "as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos." (CASTELLS, 1999, p. 51). Daí a pertinência de discutirmos novas formas de ensinar e de aprender nesse novo tempo. Para tanto, a educação presencial pode, assustadoramente, modificar-se a partir das redes eletrônicas, pois as paredes das escolas e das

universidades se escancaram, através dos espaços em que as pessoas se intercomunicam, trocam informações, dados e até fazem pesquisas, desde o senso comum, até as de cunho científico.

Assim sendo, a educação continuada vem sendo otimizada através da integração de variadas mídias, acessadas tanto em tempo real como assim cronicamente, conforme o horário favorável a cada sujeito e, também, pela facilidade de pôr em contato educadores e educandos. As redes, as comunidades tecnológicas, atraem cada vez mais os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir novos assuntos, de divulgar suas descobertas, de pesquisar, de comunicar-se com outros colegas e, até, de expor suas vidas particulares. Têm dificuldade, no entanto, de optar pelo que é significativo.

Neste trabalho, nos centramos em utilizar as redes sociais, mais especificamente o *blog* Educativo, no ensino presencial, que foi organizado para trabalhar diferentes temáticas da Educação Inclusiva em salas de aula e/ou nos diversos espaços e conforme as necessidades do grupo. Nele, introduzimos formas de pesquisa e de comunicação presencial e não presencial que nos ajudaram a renovar a forma de dar aulas, de investigar, de relacionar-nos dentro e fora da sala de aula do ensino superior, principalmente por considerarmos a pertinência de discutir novas formas de ensinar e de aprender nesse novo tempo. Afinal, "as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos." (CASTELLS, 1999, p. 51).

Decerto, o autor propõe um movimento contemporâneo que exige novas estratégias de democratização do acesso às novas tecnologias digitais a toda a população, além da autoria de novos conhecimentos e aplicações educativas.

Pesa aqui desafiar as epistemologias das ações pedagógicas de forma crítica para que atuem com os alunos, futuros professores, nas (des)construções que promovam, de forma negativa, as suas posições de currículo, de sujeito, sem que deixem jamais de

questionar o que há de tecnologia nas tecnologias educativas da/na escola. Aqui tentamos criar condições, por dentro do currículo, para que ações críticas ocorram, que favoreçam aos alunos a articulação de conhecimentos acadêmicos com significados reflexivos e necessários à autoformação do professor: eis o pressuposto da dialogicidade entre os envolvidos no processo de formação.

É complexo o conceito de currículo, principalmente por considerarmos que sua concepção não se restringe apenas ao desenho curricular. A etimologia de currículo tem origem do latim *scurrere* e refere-se a curso. Assim, "as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado." mostra (GOODSON, 1995, p. 31). Planejar o currículo a partir da experiência humana significa considerar as condições reais de seu desenvolvimento, até porque os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e forças que giram em torno do sistema educativo numa determinada época; através deles se atingem os fins da educação do sistema de ensino.

Acessibilidade

As análises dos documentos legais, como os da Organização das Nações Unidas (2008), mostram que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial. Diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Nesse sentido, falar sobre os objetivos de incluir os sujeitos com deficiência nos espaços escolares nada mais é do que torná-los cidadãos respeitados, plenamente inseridos e com direito à autonomia, o que só acontece em um contexto inclusivo coerente

com os princípios humanos. Além disso, deve-se levar em conta, urgentemente, a implementação da acessibilidade, principalmente das aprendizagens, das funções a serem desenvolvidas nas escolas. E, para ratificar tudo isso, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), a cargo da Organização das Nações Unidas (2008, p. 33-34), designa:

> a) O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual.
> b) A não-discriminação.
> c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade.
> d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade.
> e) A igualdade de oportunidades.
> f) A acessibilidade.
> g) A igualdade entre o homem e a mulher.
> h) O respeito pelas capacidades de desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

Diante de tudo isso, haverá à frente um longo caminho a ser percorrido para que não precisemos mais militar em defesa das pessoas com deficiência, pois a maioria ainda não está consciente de seu papel na família, na escola e na sociedade no que se refere aos aspectos inclusivos. Desta forma, parece-nos que, para alcançar o estágio de total aceitação das diferenças humanas, será necessário desfazer estigmas construídos a respeito das pessoas com deficiência, principalmente através dos conhecimentos científicos, e possibilitar a convivência entre as pessoas com características diferenciadas desde as etapas mais precoces do desenvolvimento humano.

Os aspectos metodológicos

As ações aqui transcritas referem-se às práticas pedagógicas extensionistas vinculadas ao Projeto de Pesquisa em Educação Especial e Educação Matemática junto ao Grupo de Educação, Matemática, Estatística e Ciências (GPEMEC) do Departamento de Ciências Exatas (DCET). Na oportunidade, havia um pós-doutor, quatro doutores, cinco mestres e 20 especialistas na qualidade de proponentes do Projeto, no qual atuamos na qualidade de Coordenadora.

Concorremos ao Edital Educação nº 004/2007 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), na Linha 01, através do Programa de Pesquisa "Teias da Inclusão: traçando a educação inclusiva e acessível (TEIAS)", protocolado com o nº de Pedido 8.720/2007, e do Ambiente Virtual de Apoio ao Letramento Estatístico (AVALE), tendo sido todos aprovados e iniciados em 2008. Estes projetos tiveram como eixo central a formação de conceitos matemáticos e estatísticos por crianças pequenas (estruturas aditivas) e a formação de conceitos da educação especial e inclusiva, ações voltadas para os alunos cegos, surdos, com Deficiência Intelectual e/ou com Síndrome de Down. As atuações se deram em várias frentes: na formação conceitual no aprendiz, no desenvolvimento de materiais e sequências didáticas de ensino, utilizando material concreto e computacional, bem como na formação e na pesquisa de professores da educação básica e ensino superior.

Cientes de que a pesquisa em Educação Matemática e Educação Inclusiva na Bahia estava principiando e de que havia um longo processo de aprendizagem, esses projetos foram concebidos na perspectiva da pesquisa colaborativa por contar com esse público citado. Eles foram submetidos e aprovados pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) para homologação e registro pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP)

— tendo como número de processo 148-08 — e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Para tal, firmaram-se parcerias com os grupos de pesquisa emergentes na área de Educação Matemática e de Educação Inclusiva no estado da Bahia, da UESB, UNEB, UEFS e UCSAL, contando ainda com a colaboração de pesquisadores experientes de instituições já consolidadas no cenário nacional, como PUC-SP, UNIBAN, ULBRA e UFLA.

Assim, os projetos, dentro de suas ações iniciais, contemplavam a realização de seis workshops de pesquisa, a fim de criar condições para montar e consolidar uma rede de pesquisa na qual os pesquisadores (com envolvimento de alunos de graduação e pós-graduação) das diversas instituições baianas pudessem interagir e construir propostas e alternativas passíveis de serem implementadas na sala de aula, para a superação das dificuldades encontradas no ensino de Matemática e a efetiva contribuição de uma escola inclusiva, não apenas para alunos com necessidades especiais, mas também para alunos que enfrentam sérios problemas de aprendizagem da Matemática. Aqui se encontravam o público alvo, os professores da escola básica, alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, bem como professores que atuassem nesses referidos cursos e na Educação Básica.

A nossa maior preocupação com esse projeto foi aprender a ensinar aos nossos professores e alunos a mediar efetivamente de forma didática a matemática na perspectiva da inclusão de todo(a) s os alunos, mas também daqueles que apresentassem limitações multissensoriais e das estruturas cognitivas. Principalmente, tratava-se de incluir aquelas crianças e jovens considerados à margem das aprendizagens da escola regular pelas sucessivas repetências ou por apresentarem dificuldades nas aprendizagens mais acentuadas.

Almejamos acreditar que um país, um estado, uma região, só formará cidadãos livres e autônomos quando suas escolas forem cidadãs, quando nelas os jovens tenham a oportunidade

de aprender a exercer sua cidadania plena. Nós, pedagogos e educadores em geral, não podemos permitir que a inclusão continue a ser a vilã da escola, por temos a certeza de que, ao aprender com aqueles que precisam de cuidados especiais para sua aprendizagem, também estaremos aprendendo a ajudar todos os alunos indistintamente. Acreditamos que a inclusão de alunos com deficiência e daqueles com dificuldades de aprendizagem tornará possível uma escola para todos e de todos.

As discussões acerca da educação especial e inclusiva, principalmente no que diz respeito às políticas públicas, revelam que, conforme a Constituição Federativa Brasileira, a Educação é um direito fundamental e de todos, estando garantido em seu Artigo 205 "o dever do Estado e da família em promover e incentivar a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988). Nesse sentido, se a educação é direito de todo(a)s, a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns é um indicativo da Constituição como uma tendência dos sistemas de ensino.

Na qualidade de Coordenadora do Projeto TEIAS da Inclusão e de professora do curso de Pedagogia, lançamos o desafio aos alunos para desenvolverem ações vinculadas à pesquisa na modalidade colaborativa, como proposta extensionista a partir da disciplina Educação Inclusiva, com carga horária de 75 horas/aulas, perfazendo 02 créditos teóricos e 01 prático. Nessa perspectiva, tentamos garantir, por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e através das discussões e de seu currículo, a oferta da disciplina Educação Especial e Inclusiva, com o objetivo de subsidiar os discentes e futuros profissionais a compreenderem a interface dessa prática pedagógica na perspectiva inclusiva como uma mudança na atitude do sujeito, entendendo a função do professor como

organizador dos contextos da aprendizagem, dinamizador e agente metacognitivo.

No caso específico do ensino, uma abordagem de pesquisa qualitativa deste tipo realça os conhecimentos elaborados pelos professores no seu cotidiano, fazendo com que a ação pedagógica seja valorizada consubstancialmente, por ser uma práxis cercada de pessoas, estratégias e procedimentos:

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]. (TRIPP, 2005, p. 445).

Uma das questões com que o pesquisador se depara na pesquisa-ação é a socialização dos resultados. Este é visto como um período de disseminação sistêmica, seja por meio de rede ou de sistema de ensino, o que evidencia a tensão constante do pesquisador entre a práxis do cotidiano (e sua transformação) e as demandas apresentadas em sua generalização de pesquisa científica colaborativa.

Assim, foi considerando tais contextos dos ensaios de pesquisa que este trabalho, denominado *Blogs* Educativos Pedagógicos, se propôs a investigar o envolvimento da formação docente na prática educativa dos profissionais do ensino com a pesquisa e a reflexão crítica de tais ações, pela via da formação inicial em contextos públicos. Foram pesquisadas as seguintes temáticas para a elaboração dos Blogs Educativos (Apêndice 01): Acessibilidade, Baixa Visão, Deficiência Múltipla, Surdos, TDAH, Dislalia, Deficiência física e Síndrome Down. Nos endereços descritos em anexo, podem-se consultar as suas respectivas sínteses/conclusões, que foram publicadas para discussões e revisões entre os pares.

Os *blogs* se constituíram como o foco do nosso relato de experiência como ação extensionista junto aos alunos do

curso de Pedagogia. Após a fundamentação teórica acerca dos percursos históricos e das políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva, tiveram início as atividades práticas. Em seguida, os discentes visitaram 14 escolas, as quais propusemos conhecer para identificar a quantas andava a inclusão propriamente dita, com a finalidade de se estabelecerem discussões acerca das principais temáticas que então demandavam as referidas escolas, com o objetivo de educar os olhares desses futuros profissionais para incluir as diferenças nos espaços visitados.

De tal modo, os diferentes contextos foram checados, para posteriormente serem elaboradas ações colaborativas e, de forma supervisionada, ações dos Projetos de Intervenções Pedagógicas Inclusivas nas Escolas Públicas, que culminaram na disseminação da educação especial e inclusiva a partir dos *blogs* educativos pedagógicos, principalmente por meio das ações realizadas na área de abrangência da Região Sul da Bahia, de alcance das 14 equipes (seis no turno matutino e oito no noturno).

Todo o processo acima descrito se tornou o eixo norteador da abordagem da pesquisa qualitativa, que muito se aproximou da pesquisa-ação com aplicação de questionário, previamente discutido e semiestruturado em sala de aula. Os registros foram materializados por áudios e fotografias e, sobretudo, pelas interfaces digitais do ciberespaço a partir dos registros no *blog*. Além disso, evidenciamos discursos fundamentados no exercício da reflexão crítica e na relação entre teoria e prática, ou seja, um perfil de professor pesquisador. Ardoino (1977 apud BARBIER, 2004, p. 19) sustenta que pesquisador e participantes, juntos, formam, na "[...] incompletude, um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática. Nisso a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política." Esses atos fazem parte do processo educacional e conformam tudo o que almejamos como docentes atentos para com as futuras gerações, não só em prol dos alunos-pedagogos e das escolas públicas, mas, principalmente, dos sujeitos diferentes, com deficiência, e da própria sociedade.

As práticas pedagógicas influenciam na formação da identidade dos sujeitos, assim como no currículo e nos resultados das aprendizagens que se (re)definem processualmente em sala de aula, através das ações e discussões. Quando bem organizado, esse processo deve demandar uma teoria social que permita (re) formular e investigar os fatores que possam estar exercendo algum efeito teórico-prático nas aprendizagens entre discente-docente.

Nesse sentido, os alunos-pedagogos foram motivados a estudar, pesquisar e discutir acerca de conhecimentos relativos às diversas temáticas pedagógicas inclusivas no ensino regular, para a partir daí cada equipe optar por tipos de deficiências e suas inclusões, na tentativa de disseminar os aspectos relevantes à inclusão segundo sua percepção.

Diante desses cenários, levantamos algumas hipóteses: as práticas sociais que moldam e contornam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos cotidianamente requerem profissionais capacitados para atuarem junto aos alunos com deficiências leves, moderadas e graves. Assim, se faz necessário melhor compreender os processos educacionais que levam em conta as influências teóricas e os efeitos da inclusão desses alunos na escola pública comum e que muitas vezes os fazem sentirem-se impotentes diante da realidade que exige mudanças urgentes.

Em nossa opinião, a relevância de promover atividades de conscientização sobre a educação especial e inclusiva diz respeito a uma necessária promoção da cidadania com referenciais críticos e participativos que incluem a todo(a)s sem exceção na sociedade. "Alguns indicadores básicos da educação especial são abordados com vistas à compreensão e explicação da política federal para esta área." (MAZOTTA, 2005, p. 91).

No entanto, argumentamos que tais contradições indicam a necessidade de se estabelecer, com maior clareza, as intenções e os objetivos do trabalho com a educação tecnológica, inclusiva e democrática. O fato de os temas serem incorporados na proposta curricular em pauta pode representar um ponto de partida

para que as práticas pedagógico-curriculares sejam repensadas, levando-se em conta a pluralidade cultural de cada contexto.

Assim, a escola, inserida em sua sociedade, se tornará um espaço privilegiado para os encontros das diferenças humanas, de forma que, no futuro, quando todos os cidadãos tiverem uma história de relacionamento direto com a diversidade, iniciada no espaço escolar, terão uma nova consciência social e, talvez, discutirão outras questões, porque esta, a inclusão, será tema ultrapassado. Neste processo, faz-se necessário que tanto os pais quanto os educadores (re)construam suas ações e percepções sobre a forma como até hoje a escola e/ou a sociedade, da qual a escola faz parte, têm organizado e concretizado crenças, como as propostas por Freire (1996, p. 67):

> Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

O autor leva-nos a identificar as contradições, aqui evidenciadas com as perspectivas inclusivas, repletas de desafios, estereótipos e preconceitos, reduzindo-as às práticas das indiferenças, discriminatórias, até a manifestação de medo e insegurança em relação ao diferente, ao novo, que ainda é a não problematização da educação especial e inclusiva no ensino regular.

A obra de Vygotsky (1988) também deixa claro o processo da interatividade do sujeito com a cultura e como esta cultura vai produzindo o sujeito social. Sendo este sujeito um efeito da cultura, nos aproximamos de Vygotsky e das perspectivas de Foucault (os discursos) e de Althusser (o sujeito), pois o olhar do pedagogo destaca o lugar das interações sociais como espaço

privilegiado de construção de sentidos e, portanto, da linguagem como criação do sujeito, que se torna o veículo da construção da subjetividade. Decerto, o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana, assim sendo, as palavras, segundo Vygotsky (1991), desempenham um papel central no desenvolvimento do pensamento e na evolução histórica da consciência como um todo.

Conclusão

O que se pode e se buscou fazer juntos na prática da sala de aula foi dialogar, propor e construir experiências que pudessem motivar o outro (MEIRIEU, 2002). Daí porque há um interesse crescente pelo que se tornou conhecido como a "teoria sociocultural", que tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados que atentem para a inclusão dos sujeitos com deficiência. Estas percepções fizeram-nos considerar como pessoalmente se pode dar a procura de vias de resposta às diversificadas necessidades especiais dos alunos no âmbito do trabalho cotidiano em sala de aula, além de chamar a atenção de professores e investigadores para o papel decisivo que a competência profissional desempenha em todo o processo de ensino-aprendizagem. A gestão da classe aparece desde logo como uma competência profissional que condiciona, por vezes, o sucesso de uma carreira docente (RIBEIRO; CARVALHO, 2003).

A emergência de atividades (presenciais e/ou a distância estruturadas por dispositivos comunicacionais diversos), cursos (livres, supletivos, qualificação profissional), atividades culturais diversas, artísticas, religiosas, esportistas, comunitárias, começam a ganhar, neste novo tempo, relevância social bastante fecunda. Tais acontecimentos vêm promovendo a legitimação de novos espaços de aprendizagem, espaços que tentam "fugir do reducionismo que

separa os ambientes de produção e os de aprendizagem [...] espaços que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho." (BURNHAM, 2000, p. 299).

Ter clareza sobre os elementos dinamizadores, sem perder de vista a sua própria implicação pedagógica, o currículo e o âmbito da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, estar consciente da complexidade da ação conjunta das pessoas participantes de uma situação que, mesmo tendo metas comuns, apresentam múltiplas trajetórias. Há que se lidar com os significados no fluxo das interações, em meio aos processos dialógicos, intersubjetivos, que potencializam e/ou paralisam ações e interações tecnológicas, isto é, ser, ao mesmo tempo, participante ativo da situação e interlocutor da inclusão.

Os resultados demonstraram que é necessário aprofundar-se mais acerca da prática e do uso dos blogs educativos para compreender ações das comunidades de aprendizagem, incorporando ações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola e entendendo o papel que a sua exploração pode desempenhar na inovação em educação, podendo ser um rico instrumento de aprendizagem tanto para os graduandos quanto para o aluno com deficiência que frequenta as escolas comuns.

Portanto, podemos afirmar que a escola comum brasileira é inclusiva, mas os contextos na prática dizem o contrário: os alunos com deficiência ficam excluídos da educação de qualidade. Apesar de as políticas educacionais envidarem esforços para a educação especial, a verdade é que a ansiedade da prática, estratégias, currículos eficazes, demandam investimentos em formações contínuas e recursos financeiros, que em sua maioria são insuficientes para atender a esse público. Daí a relevância de os professores conhecerem e adotarem estratégias eficazes como o uso dos Blogs Educativos em sala de aula. É imperativo tornar as escolas capazes de acolher a todas as crianças, as quais, uma vez incluídas nessa sociedade em transformação, poderão ter atendidas as suas necessidades, comuns e especiais.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BURNHAM, T. F. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. *In:* LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. B. (org.) **Informação & Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-306.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. [*S. l.*], 2008. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 10 maio 2009.

PARASKEVA, J. M. Currículo como prática (regulada) de significações. *In*: PARASKEVA, J. M. (org.). **Educação e poder**: abordagens críticas e pós-estruturais. Porto: Edições Pedago, 2008. p. 135-168.

RIBEIRO, M. L. S.; CARVALHO, R. C. R. B. (org.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

SMYSER, B. M. **Active and Cooperative Learning**. Worcester, MA: Worcester Polytechnic Institute, 1993. Disponível em: http://www.wpi.edu/~isg_501/bridget/html. Acesso em: 5 abr. 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

Apêndice 01

***Blogs* educativos**

Acessibilidade: http://orepensardaeducacao.blogspot.com.

Baixa Visão: http://educluir.blogspot.com.

Deficiência física: http://inclusaouesc.blogspot.com.

Deficiência Múltipla: http//inclusaoedesafios.blogspot.com.

Dislalia: http://tudosobredislalia.blogspot.com; http://inclusaonarede.blogspot.com.

Síndrome de Down: http://educarincluir.blogspot.com.

Surdo-mudo: http://educacaoinclusivacanes.blogspot.com.

Surdos: http://inclusaocomlibras.blogspot.com; http://falandodeinclusao.blogspot.com; http://inclusaodesurdos.blogspot.com;http://surdosdentrouesc.blogspot.com.

TDAH: http://educandoevencendo.blogspot.com.

Práticas inclusivas na Educação Superior: condições para a acessibilidade curricular

SUSANA COUTO PIMENTEL
MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE SOUZA
RODRIGO DA LUZ SILVA

Os estudos direcionados à inclusão de indivíduos com deficiência na Educação Superior foram os que mais tardiamente despontaram no universo dos estudiosos da educação. Segundo Mazzotta (1996), a Declaração Mundial de Educação Para Todos, datada de 1990, marca a luta pela inclusão no território brasileiro, ratificando a efervescência dessas discussões no cenário mundial. Contudo, a redução da pessoa à sua deficiência ainda é um paradigma a ser quebrado no país, sendo esse rompimento paradigmático importante para a consolidação de um novo modelo de sociedade pautado na justiça social e na inclusão, segundo o qual deve prevalecer o ideal de igualdade de direitos para todos, em todos os espaços.

Dentre os desafios de se construir uma sociedade inclusiva, têm-se as questões relativas à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, que envolvem não apenas a democratização do acesso, mas também a participação e permanência desses estudantes no contexto universitário. Como forma de se assegurar a participação, permanência e conclusão nesse nível de ensino, se faz necessária a desconstrução de barreiras arquitetônicas,

comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, o que envolve, dentre outras coisas, a construção de espaços físicos e relacionais mais adequados e de currículos mais acessíveis.

Dessa forma, quando se projeta a construção de ambientes universitários mais inclusivos, precisam-se abranger, necessariamente, as questões relativas ao que chamamos neste texto de acessibilidade curricular, que diz respeito à equidade no direito de todos de acesso ao conhecimento, independentemente de suas condições sensoriais, físicas e, até mesmo, cognitivas. A garantia desse direito não constitui, portanto, favor às pessoas com deficiência e nem redução das exigências relacionadas à qualidade, porém, significa dar condições plenas de acesso ao saber.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, a acessibilidade significa a

> [...] **possibilidade** e condição de alcance para **utilização, com segurança e autonomia**, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros **serviços e instalações** abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, **por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida**. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Desse modo, a condição de acesso, com segurança e autonomia, ao conhecimento socializado em determinado nível de ensino, seja na Educação Básica ou Superior, pode ser entendida como acessibilidade curricular. Assim, a acessibilidade curricular envolve flexibilização do currículo e modificações no fazer pedagógico, de modo a atender a singularidade presente nos

diferentes modos de aprender, proporcionando autonomia no acesso ao conhecimento.

A criação de políticas e práticas de acessibilidade em todas as esferas da sociedade é imperativa, posto que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)(2010), a quantidade de pessoas que possuem algum tipo de deficiência corresponde a 23,9%[44] da população. Ademais, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes com deficiência matriculados nas instituições de ensino superior no país tem aumentado significativamente. Dados do Censo da Educação Superior de 2015 mostram um total de 37.927 matrículas com este tipo de declaração, embora o percentual ainda seja pequeno se comparado ao total de alunos desse nível de ensino.

> Em relação ao total de matrículas de graduação em 2015, aquelas declaradas como com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação correspondem a 0,5%. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015, p. 25).

Reconhece-se, pois, que, embora percentualmente pequeno em relação ao total de matrículas, o acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior está cada vez mais evidente no Brasil. Entretanto, para que estes educandos concluam sua formação acadêmica, se fazem necessárias medidas institucionais que favoreçam a permanência qualificada desses estudantes nesse nível de ensino.

[44] Este trabalho não tem o objetivo de problematizar esse percentual encontrado pelo IBGE, mas de apontar a representatividade dessa população no Brasil.

O percurso metodológico e o campo empírico desta investigação

Para o desenvolvimento deste estudo, o campo empírico da investigação foi uma universidade pública localizada no interior da Bahia na qual o acesso e a permanência de estudantes com deficiência são temas discutidos e construídos a partir de ações e normativos institucionais e da contribuição de grupos de pesquisa.

Neste sentido, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, criada em 2005 através da Lei nº 11.151/2005 (BRASIL, 2005), embora seja uma instituição nova, tem demonstrado atenção, em seus documentos oficiais, com as questões de acesso e permanência dos estudantes com deficiência. De acordo com Pimentel e colaboradores (2014, p. 11),

> [...] na UFRB as políticas de inclusão para acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência foram construídas a partir do ano de 2011 e preveem: adaptação do plano de ensino pelo docente, formas alternativas de avaliação e utilização de metodologias de ensino diferenciadas.

Diante das normativas institucionais da UFRB, esta investigação buscou analisar as práticas pedagógicas de acessibilidade curricular desenvolvidas no âmbito dos cursos de graduação dessa universidade que possuem estudantes com deficiência matriculados, entendendo que tais práticas devem estar voltadas para favorecer a permanência e a eliminação de barreiras de acesso ao conteúdo de ensino, possibilitando o desenvolvimento acadêmico desses educandos.

Para tanto, a presente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, sendo a metodologia utilizada o estudo de

caso, envolvendo a aplicação de entrevistas com coordenadores de colegiados dos cursos de graduação. Considera-se que analisar as políticas institucionais e práticas de acessibilidade curricular voltadas para inclusão do estudante com deficiência, a partir da percepção de profissionais que estão inseridos na academia e são responsáveis pela gestão acadêmica dos cursos de graduação, é extremamente importante para que novas ações inclusivas sejam planejadas.

Para discussão dos dados levantados na pesquisa de campo foi utilizada a metodologia de análise do conteúdo das falas dos coordenadores participantes da investigação. Tais participantes foram selecionados com base no critério de coordenarem cursos de graduação que possuem estudantes com deficiência matriculados na UFRB.

De acordo com dados do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a UFRB possuía, no segundo semestre letivo de 2013, dez estudantes com deficiência em seus cursos de graduação, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de estudantes, por curso e tipo de deficiência, matriculados em 2013.2 nos cursos de graduação da UFRB

Curso de graduação	Nº de estudantes com deficiência matriculados	Tipo de deficiência
Pedagogia	1	Deficiência Visual/ Cego
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	2	Deficiência Física Deficiência Auditiva
Ciências Sociais	2	Deficiência Física Deficiência Auditiva
Bacharelado em Biologia	1	Deficiência Física
Licenciatura Letras/LIBRAS	1	Surdez
Licenciatura em Filosofia	1	Deficiência Física
Medicina Veterinária	1	Deficiência Visual/ Baixa Visão
Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	1	Deficiência Física

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NUPI/PROGRAD.

Embora existissem na UFRB, em 2013.2, oito cursos de graduação com estudantes com deficiência matriculados, apenas cinco coordenadores de curso concordaram em participar da referida investigação, estando os mesmos distribuídos em quatro centros de ensino desta universidade.

O instrumento para a coleta de dados empíricos empregado neste estudo foi a entrevista, com roteiro semiestruturado, a qual constou de nove questões que buscaram levantar dados sobre: o conhecimento do colegiado do curso sobre a existência de estudantes com deficiência; a existência de notificações ao colegiado sobre o desenvolvimento acadêmico dos referidos estudantes; as dificuldades, relatadas pelos docentes, relativas ao ensino desses discentes; a existência de práticas pedagógicas diferenciadas; os fatores dificultadores para realização dessas práticas; e as ações desenvolvidas pelo Colegiado com os docentes para assegurar a acessibilidade curricular a tais estudantes.

Esta pesquisa foi, então, realizada com a finalidade de analisar de que forma a instituição vem tratando a temática da acessibilidade curricular que é, sem dúvida, de fundamental importância para a permanência do estudante com deficiência na educação superior e para a conclusão desse nível de ensino.

A análise de documentos institucionais da UFRB, a exemplo da Resolução n° 040/2013 do Conselho Acadêmico (CONAC), que dispõe sobre as normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação, e dos documentos orientadores para docentes, elaborados e divulgados pelo NUPI/PROGRAD, permitem afirmar que há uma disposição institucional em desenvolver políticas de acessibilidade curricular para estudantes com deficiência. Dentre tais políticas, o artigo 2°, inciso 1°, da Resolução CONAC n° 040/2013 menciona que é dever da instituição garantir ao estudante com deficiência, além do acesso às dependências acadêmicas, recursos didáticos adaptados, recursos de tecnologia assistiva, docentes e técnicos capacitados e serviços de apoio específico (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO, 2013).

A normativa sobre a responsabilidade institucional de garantia destes recursos e serviços demonstra que a instituição tem conhecimento de que os impedimentos enfrentados por este público alvo da inclusão não se restringem apenas às barreiras arquitetônicas, embora se faça necessário que os espaços das instituições estejam adequados para receber este educando, fornecendo autonomia para que o mesmo possa se locomover com segurança em todos os espaços acadêmicos.

Ressalte-se, entretanto, que não é possível construir uma universidade inclusiva, que seja de fato para todos, sem pensar na acessibilidade curricular, que se constitui como o meio efetivo de desmoronamento das barreiras que possam obstruir o acesso dos indivíduos a uma vida acadêmica plena, possibilitando o acesso ao aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento dos discentes no âmbito acadêmico. Entende-se, portanto, que a inexistência dos recursos e serviços de acessibilidade curricular

dificulta a permanência, nesse nível de ensino, do discente que possui algum tipo de deficiência.

Desse modo, a instituição de ensino que promove e proporciona aos seus educandos a acessibilidade curricular tende a possibilitar a participação destes de forma efetiva nas atividades propostas nos componentes curriculares, favorecendo a formação acadêmica do estudante. O ponto principal em promover a acessibilidade curricular é proporcionar autonomia a esses estudantes, principalmente relativa ao acesso ao conhecimento.

Reflexões sobre a acessibilidade curricular na UFRB

A análise das falas dos participantes desta investigação demonstra que, apesar das políticas institucionais que se comprometem com práticas pedagógicas e recursos adaptados ao ensino de discentes com deficiência, os profissionais entrevistados revelam desconhecer as orientações instituídas sobre como atuar com estes estudantes.

> Eu não conheço o núcleo [referência ao NUPI] de perto, entendeu? Eu já ouvi falar do núcleo pelo movimento de internet, aí algumas pessoas mencionando e tal. Então, eu tomei conhecimento do núcleo assim e fico às vezes assustado com o que se determina a política e inclusão, entendeu? Eu tenho restrições a essas tais políticas de inclusão porque muitas vezes não são aplicadas como deveriam, na verdade toda política deveria ser de inclusão [...]. (Trecho da entrevista com o coordenador A[45]).

[45] Com vistas a assegurar a privacidade dos respondentes, não serão utilizados os nomes dos cursos e nem dos Centros de Ensino.

Observa-se que há necessidade de maior eficiência na divulgação das políticas institucionais de inclusão entre os docentes. Vale ressaltar que essa divulgação deve constar como parte do processo formativo dos profissionais da instituição, pois se reconhece que o fazer pedagógico é extremamente importante no processo de inclusão para que o direito ao saber não seja dificultado aos estudantes público alvo[46] da inclusão, ou seja, com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Embora todos os coordenadores de cursos participantes desta investigação tenham afirmado possuir ciência da existência de estudantes com deficiência no curso no qual exercem a função de coordenador, relataram no momento específico da pesquisa que não existe uma comunicação efetiva entre a instituição, o colegiado e os docentes a fim de construir ações conjuntas de acessibilidade para esses discentes. De acordo com os entrevistados, falta uma política de comunicação institucionalizada que os informem quanto à matrícula desses estudantes, o que deveria desencadear ações conjuntas posteriores para garantir a acessibilidade curricular.

> A universidade tem bastante professores e recursos, mas falta a comunicação do aluno para com o professor. Se tem dificuldade, tem que haver comunicação, porque aí o professor pode direcionar o aluno, tudo pode ser adaptado. Tem que ter uma solução para que o aluno não tenha prejuízo. (Trecho da entrevista com o coordenador B).

[46] O chamado público alvo da inclusão é definido pela política brasileira de inclusão, embora se reconheça que existem outros estudantes com necessidades educacionais especiais que não estão ineridos nessa definição, masque também precisam de condições de acessibilidade curricular.

Embora a Resolução nº 040/2013 do CONAC, do Art. 5º ao Art. 11, defina as responsabilidades dos diferentes setores acadêmicos no processo de registro, notificação e acompanhamento dos estudantes com deficiência desde a sua matrícula (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO, 2013), entende-se, pela fala do coordenador acima, que tal processo que envolve notificação e acompanhamento não tem sido assegurado. Isso significa que, embora seja importante a construção de políticas institucionais, na forma de normativas, elas por si só não asseguram as práticas inclusivas no interior das instituições de ensino superior.

Essa falta de interlocução entre as instâncias institucionais e segmentos acadêmicos também aparece na fala de outro participante da pesquisa que menciona a falta de comunicação entre o colegiado, os docentes do curso e os próprios estudantes, fator que inviabiliza a construção coletiva de políticas e práticas de inclusão que favoreçam a permanência de estudantes em condição de deficiência no âmbito institucional, bem como a criação de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao saber.

> [...] nem todos vêm conversar comigo e nem todos os professores passam as informações. Tenho conhecimento de dois estudantes, um apresenta problema na visão e um que tem problemas, recomendamos procurar a PROPAAE[47]. Com certeza tem mais, mas não chegou ao colegiado. (Trecho da entrevista com o coordenador B).

Observa-se nessa fala que, quando o estudante em condição de deficiência procura o colegiado do seu curso para notificar a sua condição, ele é encaminhado para uma Pró-Reitoria que

[47] Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

atua na assistência estudantil, porém, não são encaminhadas ações pedagógicas entre os docentes do curso para atendimento específico ao estudante. É como se o entendimento fosse de que é necessário apenas assegurar apoio de bolsas ou outros recursos materiais para a permanência de estudantes com deficiência na universidade, o que não necessariamente envolve modificações no processo de ensino e aprendizagem. Ressalte-se que essa dimensão material da permanência é relevante e necessária, porém, é necessário que se assegurem outros aspetos da permanência que se articulam "diretamente à ideia de inserção plena, de pertencimento, de equidade na formação acadêmica e científica, de interação com os pares." (OLIVEIRA, 2017, p. 56).

Entende-se, assim, que o acesso não constitui o único desafio para esses estudantes; é preciso que a universidade se prepare para trabalhar com esses discentes, de modo que os mesmos não sejam novamente excluídos desse nível de ensino, agora não mais por falta de condições de acesso, mas por inexistência de práticas que assegurem a permanência e a conclusão dos cursos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva,

> Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008).

Ainda com relação à articulação de informações no âmbito institucional de modo que se promova a acessibilidade, foi perguntado aos sujeitos desta investigação se os docentes têm feito

notificações ao colegiado sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência. Os relatos revelam, entretanto, que não se tem rotina no âmbito dos colegiados de comunicação e discussão sobre desempenho acadêmico que possa servir de elemento norteador para a criação de ações que promovam a acessibilidade curricular para esses educandos.

> Não, não houve nenhum tipo de comunicação específica, é... formal [...] por parte dos docentes pra coordenação, apenas algumas conversas informais, mas não, nada formal. (Trecho da entrevista com o coordenador C).

Infere-se neste excerto que há uma inquietação por parte dos docentes que comentam, ainda que "informalmente", as questões vivenciadas em sala com o estudante com deficiência, mas esse registro considerado "informal" não é considerado suficiente para que paute uma reunião ou uma discussão ou estudo sobre as questões pedagógicas que precisam ser flexibilizadas de modo que se possibilite uma acessibilidade curricular.

Destaque-se que o propósito de construir currículos acessíveis é assegurar o direito da equidade no acesso ao conhecimento a estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. Além disso, a garantia de acessibilidade proporciona autonomia desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem, tornando esse processo mais eficaz para todos que dele participam.

> É uma aluna [com deficiência] que eu tenho acompanhado o desempenho dela durante o curso. Curricularmente falando, é uma aluna que tem tido um excelente desempenho. Foi minha aluna de TCC, estudou a sua própria condição de funcionalidade específica. Um TCC desenvolvido muito interessante, onde ela discute a questão é... do normal, do

> patológico, na condição física dela. (Trecho da entrevista com o coordenador D).

Observa-se no relato do coordenador D o reconhecimento do êxito no processo de ensino e aprendizagem que envolveu uma relação mais próxima entre o educador e o educando, o respeito do docente à condição de deficiência de uma estudante, o que demonstra ter havido a preocupação de se criarem condições de igualdade no acesso ao saber, eliminando possíveis barreiras de acesso ao currículo. Entende-se, portanto, que para que a acessibilidade curricular ocorra se faz necessário que o docente seja sensível às questões da inclusão, entendendo que a modificação de suas ações pedagógicas não constitui um favor aos estudantes com deficiência, e sim a garantia de exercício de sua função de educador, atendendo a todos os estudantes com equidade, considerando suas especificidades, de forma a assegurar-lhe o direito ao saber.

Por outro lado, nas falas de participantes desta investigação, também ficam nítidas questões relacionadas à ausência de formação específica dos docentes para lidar com os estudantes com deficiência, seja pela falta de recursos institucionais, seja pela dificuldade em inovar, procurando novos métodos que favoreçam a inclusão.

> Foi feito o pedido de uma professora para que a estudante fizesse um exame [médico], e a estudante ficou sentida, se sentiu ofendida. Aí [a professora] levou o caso para o colegiado. Diante da análise do caso em reunião, o colegiado atendeu ao pedido da professora e recomendou que a estudante fosse direcionada ao médico, através da PROPAAE. Depois, a estudante não procurou mais o colegiado, não deve ter ido a PROPAAE... deve ter sido arquivado o caso. (Trecho da entrevista com o coordenador B).

Reconhece-se nessa fala a dificuldade dos docentes em lidar com tais situações, tendo em vista que os mesmos não possuem formação específica, revelando também insegurança de saber como agir em determinadas situações. Observa-se que, embora a professora tenha inferido sobre a condição diferenciada de uma estudante, a sua abordagem com indicação de um médico pode ter construído uma barreira, fazendo a referida estudante se sentir segregada, e não incluída. As barreiras atitudinais existentes na sociedade e expressas através do preconceito que se manifesta de diversas formas fazem com que, muitas vezes, as pessoas com deficiência tenham receio de comunicar sua condição diferenciada e o seu direito a um trabalho pedagógico específico.

Por outro lado, pode-se inferir também nesses tipos de encaminhamento a concepção de deficiência fortemente atrelada ao modelo médico, que considera a condição de deficiência como algo orgânico e que, portanto, precisa ser validada pelos profissionais da saúde para que sejam consideradas as suas especificidades. No entanto, o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, conceitua a deficiência como "impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." (BRASIL, 2015). Vê-se que essa concepção de deficiência, conhecida como modelo social da deficiência, desloca a condição de deficiência de um aspecto meramente orgânico para um aspecto biopsicossocial, envolvendo tanto os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, quanto os fatores socioambientais que podem constituir barreiras para a participação plena e efetiva da pessoa no contexto onde está inserida.

Portanto, uma política institucional inclusiva não deve apenas prever a notificação das deficiências, mas ações subsequentes que possibilitem o preparo adequado de todos os atores que estarão

envolvidos no processo formativo desses estudantes na Educação Superior. Certamente, a notificação do tipo de deficiência no ato da matrícula, além de influenciar na tomada de decisão para construção de estratégias de acessibilidade curricular, contribuirá para evitar constrangimentos posteriores de docentes e discentes em sala de aula, decorrentes da desinformação e da inexistência de formação específica para construção de práticas de acolhimento e inclusão. Ademais, não há que se esperar que o aluno procure a coordenação ou cada docente para falar de sua condição, pois muitos preferem o anonimato, com medo de enfrentar o preconceito, o *bullying* por parte dos pares e ações discriminatórias das quais já foram vítimas no decorrer de suas trajetórias. Chegar até a Educação Superior, sem dúvida, representa a superação de inúmeros desafios no processo de escolarização, portanto, devem ser asseguradas as condições de permanência, com êxito, neste nível de ensino.

As estratégias de garantia da acessibilidade curricular devem partir, portanto, do reconhecimento da diversidade, valorização das potencialidades, aceitação das limitações e respeito às diferentes condições de aprendizagem. Isso requer o planejamento de aulas teóricas e práticas que favoreçam o uso de metodologias ativas e participativas que envolvam a todos no processo de aprender, bem como adequação do espaço físico e disponibilização de recursos didáticos adaptados.

Nesse sentido, o respeito à individualidade é um importante fator porque faz com que o estudante se sinta capaz de prosseguir em seus estudos como qualquer outro aluno. Por outro lado, a tecnologia se torna nesse cenário um recurso imprescindível para as pessoas com deficiência, pois possibilita maior autonomia em seu itinerário e no acesso ao currículo. Como fala Radabaugh (1993 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 16), "para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis."

No entanto, relatos mostram que algumas práticas pedagógicas desenvolvidas ainda têm buscado o atendimento a todos indistintamente. Essa concepção está fundamentada na ideia de que incluir é tratar a todos indistintamente, porém, é necessário que isso seja feito considerando-se a sua diferença. Como afirma Santos (2003, p. 53),

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

O relato do coordenador A revela a tentativa de incluir indistintamente:

> Não, as práticas são comuns para todos os outros estudantes. [...] Até agora não me consta que para nenhum estudante houve prática diferenciada. Existe um pouquinho de... se é que você considera de uma prática diferenciada, mas não é com deficiência, são as gestantes, e isso é lei da universidade para quem pede exercício domiciliar. (Trecho da entrevista com o coordenador A).

Verifica-se nessa fala o desconhecimento, talvez por ausência de uma formação específica, de que a lei brasileira também assegura ao estudante com deficiência a adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para assegurar o atendimento às suas necessidades, conforme preconiza o inciso I do Artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Assim, numa perspectiva inclusiva, considera-se necessário que

se busquem possibilidades — estratégias de ensino, materiais adaptados, formas diversificadas de avaliação — que favoreçam a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes, sejam eles com ou sem deficiência, objetivando atingir o maior número possível de alunos. Portanto, a divulgação das leis e direitos deve compor as políticas inclusivas no âmbito da instituição, de modo a torná-los conhecidos e a criar possibilidades para que as práticas também sejam modificadas.

Essa concepção de que incluir é não tratar os estudantes de modo diferente foi manifestada em outros momentos pelo coordenador A.

> Estabelecemos um monitor para cada grupo de estudante, para ele tentar orientar. Se essa pessoa tem um problema específico, um problema de deficiência, ela será assistida. Mas, a princípio, não existe diferença entre os alunos, nós não os diferenciamos: alunos com deficiência ou sem deficiência. Nós encaramos eles todos. Claro, os problemas são específicos, aí sim, aí tem a diferenciação de tratamento a cada problema. [...] ninguém trata ela como uma deficiente mesmo, entendeu? Ela é... só realmente usa uma prótese. Não é algo... um cadeirante, alguma coisa assim. [...] Ela não tem deficiência de mobilidade, ela anda de moto, tudo isso, mas se você forçar, vãos de escada muitos longos, possa ser que ela tenha uma certa dificuldade. Mas degraus pequenos, um, dois degraus, normalmente não é tão penoso, mas é um pouquinho. (Trecho da entrevista com o coordenador A).

Essa normalização da deficiência revela também a necessidade de que formações específicas sejam asseguradas de modo a favorecer a compreensão das especificidades. Observa-se

que há uma mobilização interna, porém, o reconhecimento das necessidades requer um processo formativo necessário para que se assegure a inclusão.

De acordo com os entrevistados, na medida do possível, as modificações específicas que envolvem questões de ordem arquitetônica têm sido asseguradas na UFRB para os discentes em condição de deficiência.

> A gente, embora entenda que sejam situações especiais, mas, de modo geral é... a gente entende que é uma diferença que precisa ser tratada com igualdade. Então, assim, a gente não faz muita, assim, separação, no sentido de atender a especificidade. É..., a não ser aquelas especificidades que realmente são necessárias, por exemplo, às vezes é necessário um elevador. Aqui melhorou a estrutura física também da instituição, não é? Então, antes havia um elevador, mas não funcionava e aí havia queixa dessa estudante que tinha paralisia porque ela não podia ter uma melhor acessibilidade ao andar superior [...], ao segundo andar. Então, depois a gente vai fazendo um esforço na tentativa de melhor ajustar a condição dela. (Trecho da entrevista com o coordenador D).
>
> Olha, principalmente em relação a ter que trocar, de vez em quando, alguma sala, né? Têm salas que... se você tiver dando, por exemplo, seu componente no segundo andar precisa trocar a sala pra ir para o térreo e, eventualmente, eles acabam mudando [...], assim, parando a aula, trocando, enfim ... E tem também a questão dos discentes do... assim, de alguma dificuldade que o aluno que tem deficiência auditiva sente é... e aí ele já pediu e aí isso nós passamos do colegiado para professores, em formação, que falassem

> mais claramente, mais pausadamente e se dedicassem mais a falar mais perto do aluno que tem esse problema [...] de deficiência auditiva. Isso daí nós fizemos [...]. (Trecho da entrevista com o coordenador C).

Observa-se nas falas que o planejamento acadêmico nos centros de ensino precisa ser feito prevendo a acessibilidade física para os estudantes com deficiência, alocando as aulas dos componentes curriculares em que este estudante está matriculado para uma sala que lhe assegure o direito de ir e vir com autonomia e segurança. Por outro lado, embora se reconheça que a barreira arquitetônica se torna, muitas vezes, elemento impeditivo para o educando com deficiência, não se pode pensar que a inclusão estará assegurada apenas com a remoção de tais barreiras.

Durante a realização da entrevista, os questionamentos que se referiram às dificuldades encontradas no processo educacional dos estudantes com deficiência suscitaram o relato de diferentes dificuldades.

> A principal dificuldade é a comunicação. Então, os nossos docentes, na maioria, não falam libras, então é um complicador, a gente depende muito da atuação do intérprete. (Trecho da entrevista com o coordenador E).

Esse caso específico aponta para a necessidade de garantia do direito da acessibilidade comunicacional, sem a qual a barreira da linguagem se torna um verdadeiro obstáculo para que o estudante surdo consiga permanecer na universidade. Diante dessa compreensão, entende-se que "na perspectiva da educação inclusiva, o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada aluno." (BRASIL, 2009). Nessa linha de pensamento, defende-se que a limitação do estudante pode

ser minimizada se os espaços sociais e acadêmicos forem mais acessíveis, pois não se configurarão como entraves para a vida estudantil.

Numa perspectiva inclusiva, todos os professores devem ser convidados a repensar sua práxis pedagógica para que todos os discentes sejam alcançados durante as aulas. Assim, o planejamento da aula deve ser flexível, sendo modificado a partir das demandas existentes no contexto da sala de aula.

> A professora, para a estudante com problema na visão, tem colocado imagens em tela grande. É o que tem sido feito neste caso. (Trecho da entrevista com o coordenador B).

> Não há uma prática formalizada instituída, digamos uma regra, mas o que há sempre nas reuniões do colegiado e NDE[48] é uma orientação para que os professores adaptem suas aulas, ministrem suas aulas de modo que ele consiga atingir estes estudantes, de modo que ele consiga ministrar aulas que atendam às necessidades desses estudantes. (Trecho da entrevista com o coordenador E).

As falas dos participantes acima revelam que, embora timidamente, as práticas pedagógicas têm sido modificadas, se não pela atitude mais sensível do próprio docente, por recomendação do colegiado do curso.

De acordo com Guadagnini e Duarte (2013), a flexibilização curricular torna-se um instrumento de grande relevância para a inclusão, pois as modificações no currículo possibilitam o atendimento às singularidades dos educandos, permitindo que todos tenham acesso ao saber de forma diversificada,

[48] Núcleo Docente Estruturante, instância responsável pelo acompanhamento da operacionalização do Projeto Pedagógico do Curso.

respeitando as especificidades de aprendizado de cada indivíduo. Para isso, o educador precisa estar alerta para o surgimento de qualquer necessidade de modificação de sua prática pedagógica, promovendo: uso de instrumentos diversificados de avaliação, ampliação do tempo para o desenvolvimento de atividades, implementação de práticas colaborativas na perspectiva de favorecer uma aprendizagem colaborativa[49] entre os pares, disponibilização de materiais didáticos adaptados e de recursos de tecnologia assistiva que precisam ser assegurados institucionalmente, dentre outras possibilidades.

É importante ressaltar que essas possibilidades de acessibilidade curricular não podem continuar acontecendo de modo isolado, mas precisam ser previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, transformando ações individuais em ações institucionais.

> Eu diria que a primeira ação é a ação de repensar o currículo. A gente tem o núcleo docente estruturante que está reformulando o currículo de modo a tornar o currículo mais acessível ao estudante surdo. A gente já identificou que o nosso currículo tem muitos problemas, ele ainda não contempla direito a formação que favoreça ao estudante surdo e aí a gente tá reformulando o currículo. [...] Então, dar condição de ingresso [...], que é uma coisa que também precisa ser debatido, [...] acessibilidade, na minha opinião, tem a ver com isso também. Muitas vezes, até ele chegar à universidade... as barreiras são enormes. Então, esse estudante precisa ingressar na universidade e ele próprio

[49] O conceito de aprendizagem colaborativa se fundamenta na abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky e compreende as trocas ativas de ideias entre professor-estudante, ou estudante-estudante, destacando a importância da colaboração "outro" para o desenvolvimento do sujeito, permitindo que essas trocas sejam o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

> também precisa ajudar, de alguma forma, a tornar a universidade mais acessível para ele. (Trecho da entrevista com o coordenador E).

A deficiência deve ser pensada como uma condição humana e a pessoa com deficiência como um sujeito de direito (CURY, 1999), sendo que incluir não significa apenas inserir um indivíduo em um ambiente. Para que a verdadeira inclusão aconteça é necessário que as condições de permanência lhe sejam garantidas, afim de que o mesmo não se sinta responsável por sua exclusão, o que configuraria uma dupla violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982), pois, além de se impor uma única forma de ser, estar e ser aceito no ensino superior, o próprio sujeito com deficiência seria responsabilizado por não conseguir atender aos padrões acadêmicos predeterminados e impostos de modo arbitrário.

Por outro lado, assegurar condições de acessibilidade, através de políticas e práticas institucionais, requer que os atores envolvidos compreendam que para se efetivar a inclusão de estudantes com deficiência não é suficiente a acessibilidade arquitetônica.

> Você pode ver que até a própria construção da universidade já colocou rampas, já colocou guias para as pessoas deficientes visuais. Então, a... se vê fisicamente uma preocupação nisto e acho que hoje praticamente tudo isso, toda essa política voltada para assistir aquelas pessoas com deficiência, então tá sendo implementada. Já existem os banheiros, praticamente todos os prédios têm banheiros para atender os cadeirantes ou pessoas com deficiência... Então, realmente eu vejo isso. (Trecho da entrevista com o coordenador A).

A concepção apresentada por esse coordenador tem sido recorrente nas discussões sobre inclusão. Torna-se, portanto,

necessário implementar um processo formativo que possibilite a compreensão da amplitude das ações necessárias para se assegurar todas as condições e formas de acessibilidade na Educação Superior.

Conclusão

A partir do exposto, entende-se que a UFRB, com a aprovação de normativas e elaboração de orientações para os professores que atuam com estudantes com deficiência, tem avançado na construção de políticas de permanência desses estudantes regularmente matriculados em seus cursos de graduação. Entretanto, os dados da pesquisa revelam que apenas a elaboração de documentos institucionais normativos não é suficiente, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a instituição viabilize práticas inclusivas, sendo inicialmente necessária a divulgação das políticas instituídas que dispõem sobre medidas que favorecem a eliminação de barreiras de acesso ao conteúdo curricular.

Por outro lado, embora sejam perceptíveis ações de docentes que demonstram mudança de pensamento e atitudes frente às novas realidades advindas com a inclusão, urge a implementação de um processo formativo de todos os profissionais que atuam no contexto universitário, de modo que a acessibilidade curricular seja uma ação institucionalizada e que as barreiras no acesso ao saber sejam desconstruídas para todos os estudantes com deficiência matriculados nesta instituição de Educação Superior.

Nesse processo de construção de estratégias para acessibilidade curricular, os docentes são atores imprescindíveis, flexibilizando os seus planejamentos de aula e modificando seu fazer pedagógico com vistas a atender a todos os alunos, dando condições para que eles permaneçam engajados no aprendizado e deem continuidade à sua vida acadêmica em estudos posteriores.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 ago. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Como está sendo feita a inclusão de alunos com deficiência que nunca tiveram contato com as classes regulares? É necessário algum tipo de adaptação? **Portal MEC**. PEG-G, Educação Especial, Perguntas Frequentes. Brasília, DF, 07 mar. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/112-como-esta-sendo-feita-a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-que-nunca-tiveram-contato-com-as-classes-regulares-e-necessario-algum-tipo-de-adaptacao. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEEP, 2008.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 15, 1999.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In:* MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Práticas pedagógicas de acessibilidade curricular para alunos com deficiência intelectual em classes do ensino fundamental e médio. *In:* ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais** [...]. Londrina, PR: ABPEE, 2013. p. 3769-3779.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Dados estatísticos. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 24 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 22 set. 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior**. 158 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PIMENTEL, S. C. *et al*. **Políticas institucionais para acessibilidade curricular na UFRB**: reflexões acerca da inclusão. Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Educação Inclusiva e II Congresso Brasileiro de Educação Especial, Salvador: Mimeo, 2014.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO. Conselho Acadêmico. **Resolução nº 040/2013**. Cruz das Almas, BA, 2013. Disponível em: http://www.ufrb.edu.br/conac/resolucoes-conac/category/7-2013. Acesso em: 24 jun. 2014.

Planejamento pedagógico para aluno com deficiência intelectual

KATIÚSCIA PEREIRA DA SILVA ANJOS
MARIA ELIANE DE OLIVEIRA COELHO
GENIGLEIDE SANTOS DA HORA

Introdução

Atualmente, o que se percebe no século XXI acerca das instituições educativas é que elas constituem marcos para todos e todas "que têm a função de educar". Assim, a concepção de mera transmissão do conhecimento acadêmico se tornou inteiramente obsoleta para a educação do cidadão presente, em uma sociedade democrática e diversificada. Os enfoques devem ser direcionados para o caráter mais relacional, cultural-contextual e, principalmente, de âmbito inclusivo, o qual adquire importância para as relações que se estabelecem entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição educativa. No tocante à discussão sobre Educação Inclusiva (EI), afirmamos que paulatinamente este tema tem sido difundido em diferentes espaços sociais ao longo da história, tanto na metodologia de ensino adotada quanto como meio de sanar a exclusão escolar. Sobre esta proposta, Mascaro (2016) falada importância do trabalho ininterrupto na elaboração de um paradigma educativo que vise a eliminar as múltiplas formas de exclusão.

Nesse sentido, Mascaro (2016, p. 30) destaca: "não é possível implantar a inclusão escolar em nossas escolas apenas com base

em direitos legais." De fato, não se trata apenas de admitir a matrícula dessas crianças, isto é, um ato constitucional. O ideal neste serviço é rever posturas profissionais, construir uma nova filosofia educativa, adotar práticas criativas e, sobretudo, incluir e adaptar no Projeto Político Pedagógico (PPP) ações norteadoras que promovam as potencialidades de cada sujeito.

O processo da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) requer sensibilização de todos os envolvidos, bem como que se favoreçamos esclarecimentos imprescindíveis sobre as ações de inclusão, além de atestar a urgência de conhecimentos e dos direitos das crianças com deficiência em sua forma de legislação.

A nosso ver, um dos suportes essenciais para essa inclusão acontecer de forma planejada é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que asseguram a permanência do aluno com Deficiência Intelectual na escola regular, assim como possibilitam o seu desenvolvimento respeitando as suas limitações, além de estimular as suas potencialidades.

Neste aspecto, o AEE, através do decreto nº 6.571/2008, artigo 2º, descreve "a função [de] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias" (BRASIL, 2009), a fim de esclarecer o papel e a especificidade do tipo de atendimento dispensado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e evitar o equívoco de compreender o atendimento como reforço escolar.

O Atendimento Educacional Especializado realizado pelo professor da SRM apresenta objetivos, metodologia e estratégias diferenciadas, conforme a necessidade e o interesse de cada aluno, como advertem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao mencionarem a importância dos serviços de apoio pedagógico especializados, os quais devem atuar junto às classes comuns, incluindo a atuação colaborativa do professor de Educação Especial.

Diante deste contexto, surgiu o interesse para a realização desta pesquisa, com a finalidade de uma melhor compreensão sobre o Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais com o apoio colaborativo dispensado ao aluno com deficiência intelectual em sala regular. O objetivo está em compreender quais as reais possibilidades de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e a relevância da Sala de Recursos Multifuncionais nesse processo.

Referencial

A Carta Magna (BRASIL, 1988) versa sobre os ditames legais de garantia à inclusão de cidadãos, ainda que apresentem alguma deficiência, de modo a ser amparado pelo Estado. Esse direito é assegurado no artigo 205, que afirma que "a educação é direito de todos [...]", no artigo 206, Inciso I, que estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", e, ainda, no artigo 208, onde se encontra a assertiva quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Ao tratar do ponto de vista legal da educação, fazemos menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que ratifica o que a Constituição (BRASIL, 1988) fomenta no quesito do direito das crianças ao acesso a uma educação pública e gratuita próxima de sua residência, podendo a autoridade ser responsabilizada administrativa e criminalmente pelo não cumprimento da lei Pois constitui crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um aluno por sua deficiência em qualquer curso ou nível de ensino, conforme definido na Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: "os sistemas de ensino devem matricular todos

os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos." (BRASIL, 2001, p. 69).

A Constituição Federal e os tratados internacionais de direitos humanos, principalmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), vetam paradigmas de exclusão das pessoas com deficiência e afiançam o direito à educação para todos os indivíduos, sem discriminação. Estes meios legais determinam que, além do ensino regular, devem ser asseguradas as condições necessárias à sua inclusão educacional, através de Atendimento Educacional Especializado a ser oferecido preferencialmente na própria escola em que o estudante está matriculado.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 4º (BRASIL, 2009), institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na Rede pública de Ensino, e especifica o público-alvo descrito em um extenso grupo de alunos como objeto do AEE. Nessas diretrizes são considerados como público-alvo do AEE: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Em meio ao público do AEE está o aluno com deficiência intelectual, que durante muito tempo foi confundido e tratado como portador de "doença mental". Foi apenas em 1939, em um Congresso em Genebra, que o termo deficiência mental foi criado, a fim de diminuir o caráter negativo dos termos até então utilizados (PLETSH apud MASCARO, 2016). Finalmente, em 2004, passou a ser utilizada a expressão "Deficiência Intelectual", por

> Recomendações das Nações Unidas (ONU), justamente para evitar confusões com a 'doença mental', que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual à média, mas que, por problemas psiquiátricos, deixam (temporária ou permanentemente) de usá-lo

> em sua capacidade plena. (MASCARO, 2016, p. 45).

Assim, a deficiência intelectual é o resultado de uma alteração no desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento. É considerada relevante a diferenciação entre as expressões doença mental e deficiência intelectual, uma vez que é a partir da compreensão da deficiência que se planejam as práticas pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento do educando.

Mazzotta (2002) salienta a necessidade de não serem feitas generalizações quanto às necessidades especiais de alunos com deficiência, pois todo aluno e toda escola são especiais em sua singularidade. Por isso, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas podem-se interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

Estudos citados por Araújo (2004) e Mantoan (1996) confirmam que o trabalho com o deficiente intelectual exige que o professor, além das condições inerentes a todo educador, apresente características de personalidade, habilidades e conhecimentos adequados ao atendimento a essa categoria de educandos. Com isso, deve-se oferecer a estes profissionais uma formação continuada que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Planejamento pedagógico

Embora a discussão sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial tenha se intensificado nos últimos anos, a sua efetivação ainda é um desafio, principalmente no que diz

respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, de modo que são resultados não apenas da competência profissional dos professores, mas também da organização da escola por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual "define a ambição da escola." (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2016, p. 6).

A escola pautada nos princípios de uma educação inclusiva precisa garantir a igualdade de oportunidades e de participação de todos os educandos e possibilitar o seu pleno desenvolvimento. Autores como Mazzotta (2003), Denari (2008) e outros defendem que a escola deve amoldar-se ou adaptar-se à inclusão para atender às dificuldades apresentadas pelos alunos, também por aqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A fim de atingir esse objetivo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva, tem um caráter excepcionalmente de suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno.

Para se tornar uma escola inclusiva, é indispensável a participação coletiva nesse processo, priorizando um planejamento colaborativo entre o professor da classe regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, a colaboração deve partir do topo da pirâmide, que é a equipe gestora da escola, uma vez que, "quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento." (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

No que tange à deficiência intelectual, a escola enfrenta desafios quanto ao aperfeiçoamento da prática pedagógica com os alunos que possuem essa deficiência, principalmente porque, segundo Mascaro (2015, p. 3885-3886)

> [...] ao analisarem as práticas curriculares e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, alguns autores apontam como um dos maiores obstáculos para sua aprendizagem, no contexto de uma

> classe regular, a falta de conhecimento dos professores.

Desse modo, fica clara a importância da formação continuada dos professores, com enfoque no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a relevância de um planejamento colaborativo entre o professor da classe regular e o professor do AEE, quando o conjunto de experiências assegura um trabalho pedagógico que atende à necessidade específica de cada aluno e oportuniza novos conhecimentos ao professor.

Ao pensar o planejamento pedagógico para o aluno com deficiência intelectual, é preciso considerar ações que propiciem o desenvolvimento e a superação das suas limitações, como a "saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para acesso e apropriação ativa do próprio saber", como afirma Mantoan (2008, p. 124). Ainda segundo este autor, incorrer no erro do

> [...] equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o simbólico. (MANTOAN, 2008, p. 123).

Nesse sentido, o que tem sido instituído por diversos estudiosos em relação às crianças com deficiência intelectual é que

> [...] não são muito capazes de desenvolver o pensamento abstrato. Com base nestes estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que

> todo ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo 'observar e fazer'. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto [...] falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar suas deficiências. (VIGOTSKY, 1998, p. 116).

Para desenvolver um trabalho educacional que atenda à necessidade do aluno com deficiência intelectual, é primordial que toda a equipe escolar compreenda os princípios da inclusão, entenda quem é a pessoa com deficiência intelectual, quais são as suas necessidades e potencialidades. A partir daí será possível programar ações que considerem as características dos alunos com deficiência intelectual e proporcionem sua inclusão acadêmica e social.

Metodologia

As ações interventivas da educação inclusiva a serem alcançadas neste trabalho se caracterizaram com base em revisão de literatura, pesquisas em publicações e procedem a uma análise qualitativa e descritiva por meio do relato de experiências a partir das atuações desenvolvidas pelas estagiárias do Curso de Pós-Graduação: Formação Pedagógica para Educação Inclusiva (FORPEI), sendo uma iniciativa da universidade pública. O cenário da pesquisa foi uma escola da Rede Pública Municipal de Itabuna, Bahia, especificamente a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno matutino, entre os meses de fevereiro e março do ano corrente.

A escola de nossa atuação corresponde à legislação no que diz respeito à matrícula de alunos com deficiência e à quantidade de alunos por turma. Conta com uma SRM equipada com os seguintes recursos: computador, impressora e materiais didáticos-pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) específicos para este fim. Conta com o atendimento de duas professoras psicopedagogas que atuam nesta sala, a fim de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O público-alvo do estágio foi o aluno L. A. S., de 13 anos de idade, que cursa o 6º ano, encaminhado com a queixa inicial de extrema agressividade, conforme laudo médico que apresenta indicação do CID F90 e F70, configurando Distúrbio de Comportamento e Déficit Intelectual (DI). A classe do aluno L. A. S. tem 28 alunos, sendo que somente ele apresenta Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Vale salientar que o seu AEE é diferenciado do ofertado aos demais alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Ele é acolhido quatro vezes por semana, durante 1:30h, enquanto os demais são atendidos duas vezes por semana, num período de 50 minutos. O aluno em questão é o primeiro a ser recebido na SRM todos os dias, devido à sua rotina de higiene pessoal, que é feita na própria escola, por se fazer necessário devido às condições em que chega à escola.

As docentes da SRM providenciaram materiais como creme dental, escova de dentes, sabonete, perfume, toalha de banho e farda da escola limpa, para orientar o aluno na sua higiene pessoal, o que entendemos como as Atividades da Vida Diária (AVD). Essa rotina de tomar banho, vestir roupa limpa e escovar os dentes é realizada todos os dias na escola, assim que o aluno chega. Após esse momento inicial é feita a administração do medicamento (devido às questões psiquiátricas, pois a família não tem estrutura informacional para administrar o medicamento na sua posologia) e, em seguida, tem início o atendimento na SRM.

O estágio foi desenvolvido em três momentos. O primeiro momento consistiu em conhecimento da estrutura física da escola e de suas adaptações arquitetônicas, levantamento de dados do aluno e de sua rotina na escola, observação do atendimento educacional especializado desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais.

No segundo momento, foi iniciado o período da coparticipação, no qual as estagiárias auxiliavam as professoras da SRM na aplicação do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) durante o atendimento ao aluno. Esses dois primeiros momentos serviram de subsídios para a produção do PAI pelas estagiárias.

O terceiro momento, a aplicação do PAI, se desenvolveu durante dez atendimentos feitos pelas estagiárias na SRM junto ao aluno L.A.S. Os recursos disponíveis para realização deste trabalho foram confeccionados durante o estágio e produzidos pelas estagiárias. A saber, os materiais produzidos foram: Pastas Método TEACCH, que se baseiam na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação ao seu local de trabalho e ao que se espera dela, por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno visando ao desenvolvimento da independência; jogos (jogo da memória (fonema/som), jogo de tabuleiro, jogo trilha do x); atividades de recorte e colagem; e livros de literatura infantil. A escola disponibilizou aparato tecnológico, dispondo de um *notebook* para o cumprimento de atividades. Apesar de inicialmente apresentar resistência ao atendimento, no decorrer dos encontros o aluno foi demonstrando receptividade e ao final do atendimento lamentou o encerramento do estágio.

No decorrer das ações do estágio, foram realizadas atividades que contemplaram as áreas cognitivas e afetivas. No âmbito da área cognitiva, foram realizadas as Provas Operatórias Piagetianas de conservação de massa, conservação de comprimento e seriação. O objetivo destas provas, segundo Weiss (2007), é determinar o

grau de aquisição de algumas noções chaves do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognoscitiva em que opera.

No que se refere à conservação de massa, o aluno encontra-se no nível 1, o Pré-Operatório Intuitivo Global, ou seja, não conservou em nenhuma das modificações. Em relação à prova de conservação de comprimento, o aluno encontra-se no nível 2, no Pré-Operatório do Intuitivo Articulado; estabeleceu igualdade inicial, mas não conservou nos momentos das transformações (ou seja, não estabelece noções de reversibilidades), estágio que seria adequado à sua idade.

Figura 01– Prova Conservação de comprimento.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.
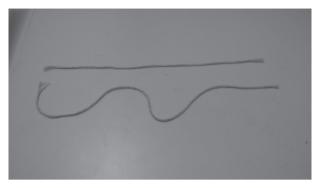
Figura 2 – Prova Conservação de comprimento.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Figura 3 – Prova Conservação de comprimento.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Quanto à prova operatória de seriação, o aluno encontra-se no nível 1 (Pré-operatório); embora obedeça à base, não consegue ordenar. Nesse contexto, concordamos com Acampora (2013, p. 76), quando diz que o levantamento das hipóteses diagnósticas do estágio operatório (lógico matemático) é importante para que se descubra se a criança passa ou passou pelo processo de assimilação e acomodação conforme esse parâmetro de análises, para que saibamos melhor intervir junto ao nível de desenvolvimento de cada sujeito nas intervenções inclusivas.
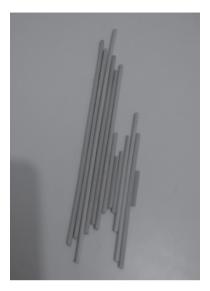
Figura 4 – Prova Conservação de Seriação. Ordem decrescente (segundo o aluno).

Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Figura 5 – Prova Conservação de Seriação. Ordem decrescente (segundo o aluno).

Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Continuando a área cognitiva, foram testadas as hipóteses de escrita a partir das atividades com o método fônico para melhor intervir no processo de alfabetização, a partirdas relações entre som e letra (consciência fonológica) e grafar corretamente as letras (fonema/som), visuais (grafemas/letras) e articulatórias (articulema/boquinhas), correspondências grafofônicas com recortes, colagens, construção do jogo da memória, relação entre a vogal escrita e a articulação labial.

Figura 6 – Atividade Método Fônico.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Figura 7 – Atividade Método Fônico.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.
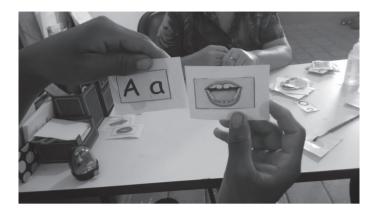
Figura 8 – Atividade Método Fônico.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Tendo como base os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a classificação da evolução da escrita, pode-se afirmar que L.A.S. encontra-se no nível silábico sem valor sonoro convencional (quantitativa). Apresentou boa memória visual, relacionou grafema/letra com mediações adequadas, pode com facilidade relacionar o articulema/boquinha, embora ainda esqueça sempre a letra “e”.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC)
Pós-Graduação: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (FORPEI)

ESCOLA:
ALUNO:
ANO: TURNO: D.N. / /
PROFESSORAS SRM:
ESTAGIÁRIAS SRM:

DIAGNÓSTICO DE HIPÓTESE DE ESCRITA

LEANRD
LEAD
EAO
TE
AD

HIPÓTESE DE ESCRITA:
OBSERVAÇÕES:
DATA: / /

Figura 9 – Diagnóstico de hipótese de escrita.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

O aluno demonstrou interesse pelas narrativas; foi a partir das histórias contadas que se mostrou capaz de compreender as sequências lógicas dos fatos. Concentrou-se mais em atividades de recortes e colagens, principalmente com intervenções do lúdico para se trabalhar com os aspectos cognitivo, afetivo e social.

Consideramos aqui as ações dos jogos na perspectiva de Piaget (1975), pois é por meio do jogo que a criança assimila o mundo para atender a seus desejos e fantasias, além de considerarmos Vygotsky (1984), quem reitera que a brincadeira simbólica e o jogo formam uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), podendo constituir-se como ponto de partida para as aprendizagens formais. Entendemos que é através do jogo e do brincar que o sujeito se mostra e revela sua verdadeira identidade, de forma espontânea. Dessa maneira, o uso das atividades lúdicas é um caminho para melhor compreender o ato de ampliar e desenvolver os processos cognitivos, afetivos e sociais, contribuindo de forma significativa para o Atendimento Educacional Especializado.

Nas atividades de sequência lógica com figuras geométricas, o aluno compreendeu a atividade, seguiu corretamente as mediações e executou a sequência; na última sequência, ele foi capaz de fazer corretamente e sozinho. Manteve a atenção durante o desenvolvimento das atividades e demonstrou uma boa percepção.

No que diz respeito à área afetiva, foram aplicadas as Provas Projetivas Psicopedagógicas, nas quais observamos os seus vínculos: *Família Educativa* e *Par Educativo*, para investigar respectivamente os vínculos com suas aprendizagens. Segundo Paín (2006, p. 61),

> O exame das provas projetivas permitirá, em geral, avaliar a capacidade do pensamento para construir, no relato ou no desenho, uma organização suficientemente coerente e harmoniosa como para veicular e elaborar a emoção; também permitirá avaliar a

> deterioração que se produz no próprio pensamento quando o *quantum* emotivo resulta excessivo.

Em vista disso, as produções gráficas revelaram os aspectos do processo simbólico, permitindo através das análises desses dados identificar o que talvez esteja enfraquecendo as aprendizagens dos aspectos escolares.

Figura 10 – Prova Projetiva: Família Educativa.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Figura 11 – Prova Projetiva: Família Educativa.
Fonte: Estágio FORPEI, 2016.

Com base em Visca (2013), foi possível inferir a partir da Prova Projetiva da *Família Educativa* que o grupo familiar não é um referencial muito adequado para o aluno. Este relatou que as pessoas desenhadas na casa são um menino e uma menina dançando. Em nenhum momento mencionou a presença do pai e da mãe, o que sugere a ausência de vínculo positivo com a família. *Par Educativo* demonstrou que tem melhor vínculo com as aprendizagens assistemáticas. Vale salientar que L.A.S. apresentou um bom vínculo com as pessoas que representam as aprendizagens escolares e expressou contentamento em fazer parte desse contexto. Assim, tornam-se agradáveis as atividades de rotina, o que possibilita a sua aproximação do conhecimento sistematizado.

A partir do relato metodológico, compreendemos que a educação sugere uma reflexão acerca da importância e da necessidade urgente de vivermos com plenitude como pessoas e como cidadãos envolvidos na sociedade. No entanto, o modelo educacional atual necessita ainda de políticas educacionais que atendam às pretensões das diversas áreas da educação.

Nesse contexto, implementar políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que fará a diferença ao ser humano e na certeza de que as políticas estarão cumprindo o seu papel, de preferência uma política que contemple toda a estrutura e organização educacional e, principalmente, o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Ressalta-se que promover a inclusão vai além de permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular. A inclusão vislumbra garantir que lhes sejam oportunizadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (CURY, 1999).

Contudo, é preciso empenho dos gestores das políticas educacionais para que a educação inclusiva receba as condições e os recursos necessários para o atendimento adequado aos alunos

especiais, conforme determinam os documentos normativos vigentes já citados neste trabalho.

Conclusão

Este artigo teve como base o fazer no Estágio Supervisionado, com atuações investigativas, fundamentadas nos conhecimentos produzidos durante o curso, com o que pudemos refletir sobre a importância do Planejamento para o Atendimento Educacional Especializado, através de atividades prazerosas e significativas, visto que nesta pesquisa o Plano Educacional Individualizado (PEI) é entendido como imprescindível para atender às necessidades educacionais especiais do aluno.

Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado que ocorre na Sala de Recursos Multifuncional deve estar baseado nas habilidades e competências do aluno, considerando suas limitações para realizar determinadas tarefas. Assim, é necessária uma avaliação para iniciar o planejamento e efetivar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno e as suas condições de participação na escola.

A partir do exposto, sustentamos, juntamente com Poker e colaboradores (2013, p. 11-12) que é necessário pensar na

> [...] elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado que analisa e a ponta quais são as condições do aluno para acessar o currículo da série em que se encontra, considerando o espaço da escola e as ações dos gestores e da comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender [...].

Entendemos, pois, a importância de garantir um ambiente acolhedor, considerando a necessidade de cada aluno, pensando numa prática pedagógica com intervenções focadas no atendimento individual e/ou em grupo, considerando seu potencial de aprendizagem e as suas necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, assegurando uma pedagogia diferenciada, capaz de identificar e satisfazer as suas especificidades, proporcionando-lhe condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre a particularização diferenciada do planejamento na Educação Especial, Tannus-Valadão (2013, p. 53) esclarece que ele é "um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência" e enfatiza que no decorrer da história houve uma mudança de foco em relação ao planejamento. Antes ele era baseado no modelo médico da deficiência e atualmente o foco é o próprio indivíduo.

Vale ressaltar que, numa escola inclusiva, o papel do professor é o de facilitador no processo de aprendizagem, oferecendo oportunidades de desenvolvimento pleno para todos os alunos, propondo conteúdos significativos, identificando competências, criando recursos e estratégias de ensino que proporcionem a aprendizagem de forma a superar ou compensar os comprometimentos e/ou dificuldades existentes. Mas, para que isso ocorra, é preciso que o professor conheça as necessidades do aluno e, em parceria com o professor especialista, através do Atendimento Educacional Especializado, possa planejar e oferecer retorno adequado e específico de forma a superar ou compensar as limitações existentes.

Percebemos que, com tal prática, o bom relacionamento e o conhecimento das necessidades dos alunos contribuem para que eles possam obter melhores resultados em seus desempenhos. Porém, o planejamento por si só não garante o complexo processo educativo; é necessário romper alguns obstáculos para o trabalho do professor da sala regular e do professor de educação especial,

definindo os papéis que cada profissional deve assumir no real aprendizado do aluno.

Entendemos a importância da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e vemos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como imprescindível para a conquista da inclusão dos alunos com necessidades especiais, mais especificamente para o deficiente intelectual. Sustentamos o trabalho centrado na resolução dos problemas que limitam a aprendizagem do aluno e acreditamos que a parceria com os demais professores e profissionais que atendem os alunos que são acompanhados na Sala de Recursos Multifuncionais pode colaborar para uma prática efetiva da inclusão escolar tão almejada.

Assim sendo, sugerimos uma aproximação entre o professor de ensino regular e o professor especialista nos espaços educacionais, para planejar e compartilhar a responsabilidade de suprir as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, com pensamentos reflexivos diários das ações de cada um em prol do coletivo.

Concluímos este estudo com a finalidade de melhor compreender o Atendimento Educacional Especializado, em seu planejamento, e o apoio colaborativo ocorrido na Sala de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, verificando e destacando a corresponsabilidade de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Portanto, esperamos que este artigo/pesquisa possa servir de fundamentação teórica e prática para profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais e professores da sala regular, objetivando a compreensão da real possibilidade de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, sinalizando possibilidades para o sucesso do educando no processo de construção do conhecimento.

Deste modo, acentuam-se aqui as ações proporcionadas pela temática como recurso facilitador da aprendizagem e significativa para a intervenção pedagógica. Acreditando no grande valor

que o planejamento propicia às intervenções significativas, ressaltamos mais uma vez ser necessário que os envolvidos tenham essa concepção, para que possam contribuir no processo de aprendizagem, tornando-se mediadores nos conhecimentos das crianças, ajudando na conscientização no sentido de desmistificar o papel do "planejamento", que não é apenas um mero instrumento de aplicabilidade, mas sim um objeto de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

É oportuno acrescentar que as vivências aqui oportunizadas nos levam a valorizar as possibilidades de construção de novos saberes no período de formação e aprendizagem, suscitando transformações e redimensionamentos em nossas práticas pedagógicas, diante de uma nova compreensão de teorias e concepções que o curso de Formação Pedagógica para Educação Inclusiva nos proporcionou.

Mediante o que foi pesquisado, afirma-se que as informações aqui contidas não se esgotam, uma vez que o conhecimento e as mudanças sempre ocorrem. Há ainda muito que se pesquisar, conhecer, aprender, visto que estamos vivendo a efervescência das mudanças, provocada pelo dinamismo da sociedade, o que nos leva a enfrentar novos desafios a partir de visão mais reflexiva, crítica e abrangente, uma vez que esta fonte inesgotável chamada conhecimento está sempre à disposição para saciarmos a nossa sede.

Referências

ACAMPORA, B. **Psicopedagogia clínica**: o despertar das potencialidades. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013. Araújo (2004) Incluir Referência

ARAUJO, Priscila Mara de. Comportamento de subtrair com base no paradigma de equivalência de estímulos: um estudo com deficientes intelectuais. 2004. Dissertação (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

DENARI, F. E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @ambiente educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 2008. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/download/587/552. Acesso em: 25 fev. 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar. Textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

MANTOAN, M.T.E. "La formation des enseignants en vue de l'intégration scolaire". Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, nº especial/Actes Colloque Recherche Défi. Montreal: IQDM, 1996, vol. 7.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MASCARO, C. Formação profissional para alunos com deficiência intelectual no contexto da educação especial. *In:* FARIAS, I. M. S. (org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2015. Livro 2, p. 3885-3886. Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE.

MASCARO, C. **Inclusão e profissionalismo do aluno com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Mackenzie, 2003.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? *In:* MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247-266.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo forças entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

PAÍN, S. **Diagnóstico de tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POKER, R. B. *et al*. Apresentação. *In*: POKER, R. B. *et al*. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 11-13.

TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

VISCA, J. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. 4. ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lampiran, 2007.

Alguns apontamentos sobre a alfabetização da criança com deficiência intelectual

ANA MARIA DIAS GALVÃO

Introdução

A alfabetização constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança pela sua repercussão em toda sua vida, pois abre as portas de suas possibilidades para responder às exigências da cultura letrada, na qual o seu processo de socialização se insere. De maneira particular, a alfabetização se converte num pilar importante para o desempenho escolar dos primeiros anos de vida e, posteriormente, para seus anos seguintes no percurso acadêmico e profissional.

Os resultados pouco satisfatórios dos índices referentes à educação básica na realidade brasileira apontam para a importância das habilidades de leitura e escrita, ao passo que apresentam péssimos indicadores neste desempenho. Considerando estas dificuldades, é mister detectar quais as alternativas que podem contribuir para a modificação deste panorama e, de maneira específica, começar pelo processo de ensino da lectoescrita. No caso das crianças com deficiência intelectual, tal alarma adquire visos mais importantes por se tratar de alunos que têm uma desvantagem significativa no seu processo de aprendizagem em geral, constituindo, portanto, uma maior preocupação para seu

atendimento, diga-se, especial e em condições inclusivas, que requer um grande esforço de todos e dele mesmo para corrigir oportuna e eficazmente as dificuldades que ainda prevalecem na atividade educativa, no ensino, na escola e nos seus professores, visando à alfabetização possível e adequada desses alunos.

A inclusão, uma realidade feliz que vem se concretizando, porém, dramaticamente nas nossas escolas, permite e estimula o exercício do direito de aprender das crianças com deficiência, de se inserir coletivamente junto a seus pares, ao passo que lhes permite também sonhar e criar expectativas que são naturais a toda criança quando da inserção nesse contexto: aprender a saber, sentir e atuar para se preparar para a vida.

Seguindo Vygotsky (1995), o deficiente intelectual tem limitações importantes no seu desenvolvimento intelectual, como alteração primária, assim como noutras esferas de sua atividade psicossocial, como alterações secundárias; porém, conjuntamente apresentam potencialidades que lhe permitem compensar sua deficiência maior e, embora não alcancemos patamares de desenvolvimento intelectual e geral como os seus outros colegas, produto do freio de sua limitação neuropsicológica, podem se aproximar, com ajuda especial, de seus conterrâneos etários quanto aos aprendizados; dentre estes, aprender a ler e a escrever de tal maneira que, sem se converter em letrados proficientes, serão capazes de codificar, decodificar e compreender o que leem e o que escrevem, assegurando um nível de desempenho tão ótimo nas suas circunstâncias particulares como eficiente socialmente.

Corresponde à escola e a seus representantes conhecer os melhores métodos, elaborar outros, aplicá-los devidamente e desenvolver aqueles que resultem eficazes no contexto especial e inclusivo em dependência das limitações e potencialidades de cada aluno. Como dizia Vygotsky (1995), a escola deve se adaptar à criança deficiente, e não a criança deficiente à escola: "A tarefa da escola [...] consiste não em se adaptar à deficiência e sim em vencê-

la." (VYGOTSKY, 1995, p. 119). Esta possibilidade de ensinar o deficiente intelectual, e dele aprender, também se manifesta na sua alfabetização, na sua potencialidade para aprender e dominar, segundo suas possibilidades reais, a lectoescrita.

Claro que a construção do aprendizado da leitura e da escrita nesses alunos constitui um desafio, tanto para quem media tal aprendizagem como para quem aprende, porém, tal missão não resulta impossível, pois, com conhecimentos e habilidades psicológicas, pedagógicas e sociais que estimulem a motivação necessária nestas crianças para aprender, professores e alunos, pais e escola, família e sociedade poderão festejar este sucesso.

A aprendizagem da criança com deficiência intelectual

Como é sabido por todos, a deficiência intelectual se caracteriza essencialmente por um déficit no desempenho da atividade cognitiva (intelecto), tendo em vista as exigências da realidade das possibilidades desse sujeito de produzir respostas a estímulos, aplicá-las em determinadas situações e aprender a conservar as bem sucedidas e a desdenhar as erradas, tudo isso a partir do processo denominado aprendizagem.

Atualmente, considera-se esta deficiência intelectual não apenas na perspectiva das dificuldades intelectuais mas também pelo comportamento adaptativo prejudicado num sentido geral, pois, embora esta alteração intelectual seja primária, ou seja, é a mais significativa e evidente, ela produz outras alterações noutras áreas, como a nível afetivo (emoções, sentimentos, motivação, etc.), assim como no comportamento (voluntário e involuntário, consciente e inconsciente) e ainda na construção de sua personalidade, o que provoca desajustes variados não só no âmbito da aprendizagem escolar, mas também nos aprendizados que têm aver diretamente com uma socialização adequada.

Estas alterações secundárias emanam, precisamente, da dificuldade de analisar intelectualmente situações colaterais relacionadas a valores (afetividades) e ações (comportamento), pois o raciocínio destas crianças está significativamente afetado, em razão da disfunção orgânica de seu cérebro, de forma irreversível e permanente, o que não lhe permite interpretar adequadamente as circunstâncias da realidade e os estímulos desta, capacidade que numa criança não deficiente intelectual vai sendo alcançada paulatinamente na sua ontogênese, de etapas inferiores (concretas) a etapas superiores (abstratas).

Geralmente, embora a variabilidade que se pode encontrar nesta população acorde ao grau de deficiência intelectual, essas crianças ou não desenvolvem o pensamento abstrato, operando a nível concreto, ou desenvolvem formas simples de abstração, tão elementares que não satisfazem aos aprendizados complexos necessários para responder a exigências superiores; tudo isto, como já foi apontado, também afeta colateralmente sua afetividade, seu comportamento e sua personalidade, tanto da perspectiva psicológica como social, de ensino e educação em geral.

No dizer de Vygotsky (1995, p. 70), "o conceito de retardo mental [deficiência intelectual] é o conceito mais impreciso e difícil da pedagogia especial.", A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), que desde 1º .de janeiro de 2007 mudou tal nomenclatura para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento – AADID), segundo Sassaki (2007), através de seu DSM V (2012), declara a deficiência intelectual como uma limitação cognitiva de caráter permanente que, apresentada no período do desenvolvimento, impacta no desempenho intelectual e no comportamento adaptativo manifestado nas habilidades intelectuais, psicossociais e práticas, que se manifestam significativamente abaixo da média.

Assim, a deficiência intelectual evoluiu no seu conceito e concepção histórica, ampliando o foco cognitivo para uma

integração psicológica e do sujeito individual para o sujeito coletivo, integrando o pessoal ao social. Desta forma, apesar da real limitação significativa e permanente desta deficiência, a relevância dada ao contexto coletivo-grupal e sociocultural acredita que diversas e diferentes alternativas, estratégias e apoios qualifiquem a ação mediadora do meio social e das relações interpessoais no melhoramento da capacidade de inserção dessas crianças.

De igual maneira, resulta importante considerar a análise e discussão atual da deficiência intelectual pauta dana Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização das Nações Unidas (ONU), referente às "*Normas Padronizadas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidade*" (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 9). Nestes documentos (DSM V e CIF), assim como noutros atuais, a nível nacional e internacional, que reafirmam esses conceitos e concepções, se ratifica a deficiência intelectual mais como um estado de funcionamento e menos como uma condição do sujeito, ou seja, uma característica peculiar do desenvolvimento desta pessoa, e não uma qualidade que o diferencia socialmente dos outros.

Esta peculiaridade coincide com o que já destacava Vygotsky quando asseverava, em repetidas oportunidades, que o desenvolvimento do deficiente intelectual (denominado retardo mental em sua época) seguia as mesmas leis do desenvolvimento infantil, sendo sua única diferença que ele necessitava de condições específicas (especiais) para construir suas capacidades:

> [...] alcançam de um modo diferente, por outra via, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir esta criança. (VYGOTSKY, 1995, p. 7).

> [...] precisamente, para que a criança deficiente possa alcançar o mesmo que a criança nor-

> mal, se devem utilizar meios absolutamente especiais. (VYGOTSKY, 1995, p. 24).
>
> [...] o princípio e o mecanismo psicológico da educação devem ser os mesmos que na criança normal. (VYGOTSKY, 1995, p. 90).

Além disso, ele ressaltava (adiantando-se aos tempos inclusivos atuais) que a criança deficiente devia se educar conjuntamente com crianças não deficientes: "as crianças deficientes devem educar-se da forma mais semelhante às crianças normais e, além disso, educar-se conjuntamente." (VYGOTSKY, 1995, p. 71). Quando nos referimos à deficiência intelectual, devemos estabelecer com precisão os termos envolvidos, pois, além de seus significados, eles implicam sentidos que, segundo sua orientação, facilitará ou não um atendimento científico e humanista.

Assim, o termo deficiência em geral designa algum problema nas funções ou nas estruturas corporais que constitui desvios ou perdas importantes (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004). O grau deste problema, assim como sua repercussão pessoal e social, depende da interação individual (fatores internos) com fatores externos, principalmente de tipo social; assim, uma mesma deficiência em duas pessoas pode ter diferentes níveis de adaptação individual-social: "Denota os aspectos [...] da interação entre o indivíduo e os fatores contextuais." (DINIZ, 2012, p. 48).

No termo intelectual, o adjetivo provém de intelecto como sinônimo de inteligência, porém, numa acepção ampla, ou seja, como uma habilidade mental geral (integração psicológica) que inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e experiencial etc. Considerado dessa forma, o intelecto, ou funcionamento intelectual, constitui um conceito "guarda-chuva" que engloba, além de diferentes estruturas e funções, atividades como participação, representando o aspecto positivo da interação entre o indivíduo e seu meio interno e

externo (DINIZ, 2012, p. 49), originando, assim, o comportamento adaptativo geral do ser humano:

> [...] é um construto que, como um qualificador, indica o mais alto nível de funcionamento que um indivíduo pode alcançar em determinado domínio e em determinado momento. Descreve a habilidade de um indivíduo para executar uma determinada tarefa ou ação. A capacidade reflete o ambiente ajustado às habilidades dos indivíduos. (DINIZ, 2012, p. 47).

Em contraposição definitória, uma deficiência intelectual pressupõe um déficit das capacidades e habilidades descritas, que no caso das pessoas deficientes intelectuais se expressa nas habilidades adaptativas conceituais e práticas, sejam acadêmicas e/ou sociais, em diferentes e diversas manifestações na vida cotidiana a partir da interação situacional e interpessoal, segundo a AADID (2012), nas cinco dimensões seguintes: I - Intelectual; II- Comportamento adaptativo; III - Participação, interação e papéis sociais; IV - Saúde física e mental; V-Contexto. Compreende-se que a caracterização da deficiência intelectual, no marco de 0 a 18 anos (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES, 2012), deve ser comparada ao padrão etário correspondente à norma, ou seja, ao comportamento médio geral das populações da mesma faixa de idade com meios socioculturais semelhantes e, principalmente, analisando-se as potencialidades coexistentes com o déficit, assim como as peculiaridades de seu entorno familiar, escolar, grupal e comunitário.

As significativas dificuldades a nível cognitivo (percepções, pensamento, linguagem, memória, atenção...) afetam basicamente seu pensamento e, neste, em particular suas operações mentais (análise, síntese, comparação, classificação, abstração

e generalização),o que provoca esse bloqueio característico de sua aprendizagem ou, quando menos, a grande lentidão para aprender. Esses déficits em conjunto originam diferentes características na aprendizagem, como, por exemplo, o chamado Efeito Penélope descrito por Guerrero (1995), em que a criança — como a personagem da mitologia grega — "destece", desfaz o aprendido com tanto esforço num curto tempo, ou seja, o que hoje foi aprendido, se não é reforçado psicopedagogicamente amanhã, segundo o dano cognitivo, desaparece total ou parcialmente.

Essas características deficitárias igualmente provocam outro fenômeno denominado por Inhelder (apud GUERRERO, 1995) como Viscosidade Genética para se referir à dificuldade do deficiente intelectual de passar de um nível de aprendizado a outro consecutivo e/ou superior, "estancando" sua progressão dos conhecimentos.

Outro fenômeno bem evidente, conhecido por pais e professores, é o que Zazzo (apud GUERRERO, 1995) descreveu, fazendo parte do fenômeno por ele chamado de Heterocronia do Desenvolvimento, que caracteriza o desequilíbrio qualitativo entre o crescimento biofísico e o crescimento mental, entre o desenvolvimento somático e o desenvolvimento cerebral, "desajuste que provoca dispersão e debilidade assim como um peculiar estilo cognitivo". As alterações secundárias nas esferas afetiva e comportamental podem comprometer ainda mais a *performance* desses alunos, pois sua baixa motivação, por exemplo, demanda constantemente uma sobre-estimulação externa para compensar o desinteresse pela aprendizagem, assim como a falta de inibição e/ou excesso excitatório emocionais podem levá-los a reações de descontrole comportamental que agravam sua adaptação escolar e social em geral para aprender.

Apesar das limitações que se têm considerado na aprendizagem da criança com deficiência intelectual, esses alunos podem aprender de uma maneira aceitável e de forma a poder

alcançar determinados patamares na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento intelectual e geral, sempre que recebam os apoios especiais que necessitam na ordem pessoal e no contexto ambiental onde estão inseridos.

Claro que estas aquisições cognitivas e gerais estarão irremediavelmente marcadas pelo "teto" de aprendizagem estabelecido pela deficiência intelectual, já que esta é permanente, irreversível, determinada pela alteração estrutural e funcional do cérebro; "teto" que, ainda na sua máxima potencialidade originada pela influência psicopedagógica e social correspondente a suas necessidades especiais, sempre será inferior ao "teto" potencial de outra criança sem tal deficiência.

Não obstante, a estimulação adequada e o reforço constante contidos no atendimento especial podem influir decisivamente na sobre-ativação das estruturas neuropsicológicas (sistemas funcionais)(DÌAZ, 2011) do cérebro lesionado, provocando novos níveis do processamento cerebral que, embora não alcancemos patamares cognitivos de seus contemporâneos não deficientes, propiciam sim um efeito bem-sucedido nos seus aprendizados, aumentando seu "teto" individual (conforme as características específicas de sua deficiência intelectual): "Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora." (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTA, 2006, p. 25).

Quando tais considerações individuais e ambientais são cumpridas adequadamente, estas crianças podem se desenvolver obtendo um nível às vezes surpreendente, o que estimula e aprimora novos e mais complexos aprendizados. Nesta multidimensão dialética que aborda tanto o aspecto psicossocial desses alunos como sua aprendizagem em geral (escolar e social), tendo em conta suas limitações e potencialidades e as condições internas e externas no seu desenvolvimento, também deve-se abordar

a aprendizagem da lectoescrita nas crianças com deficiência intelectual que assistem à escola inclusiva e recebem atendimento especial.

A alfabetização da criança com deficiência intelectual

Iniciamos estas considerações reconhecendo o caráter multidisciplinar da linguagem enquanto capacidade humana de expressar para os outros sua subjetividade, formada por ideias, valores, normas, etc., que conformam sua vida psicológica (processos cognitivos, afetivos e comportamentais que se integram na sua personalidade) numa síntese comunicativa que se inicia bem cedo no desenvolvimento ontogenético, que, em termos de evolução, segue o roteiro filogenético de interação sujeito-meio e que só termina no final da vida. Assim, a linguagem pode ser analisada a partir de três perspectivas principais: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (CURADO, 2011).

Bakhtin analisa a linguagem a partir da interação verbal que "constitui a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN, 2004, p. 123) enquanto fenômeno social e histórico que se dá no diálogo, "como toda forma de comunicação verbal de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 2004, p. 123), destacando sua condição permanente de enunciado do significado que possui carga social, política, afetiva e histórica determinada, causa pela qual tal enunciado não pode estar separado de seu conteúdo ideológico e vivencial.

> [...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer

> se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade. (BAHKTIN, 2004, p. 121).

A linguagem, na perspectiva do interacionismo simbólico, tem sua matriz inicial nas ideias de Vygotsky (2009), para quem pensamento e linguagem começam sua união imperecedoura a partir da filogênese humana quando o homem, para produzir trabalho, se reporta ao outro em todo um percurso evolutivo onde tal relação — pensamento e linguagem — vai passando constantemente de formas primitivas a formas complexas, cada vez mais superiores. Desta forma, quando o homem busca seu próximo nesta caminhada histórica pela sua sobrevivência, necessita representar através da linguagem sua experiência em forma de ideias (pensamento) para partilhá-la utilizando os símbolos criados (desenhos, sons...); nessa relação, desenvolve cada vez mais sua capacidade de compreender, do concreto ao abstrato, e comunicar sua realidade, obtendo progressivamente e consolidando com a prática os níveis mais elaborados de pensamento verbal.

Esta relação entre pensamento e linguagem, fartamente esplanada por Vygotsky, é retomada quando ele estuda a ontogênese, considerando que no desenvolvimento, e já desde o nascimento individual, se reproduz este percurso filogenético que derivará em patamares superiores da esfera intelectual para resolver as inúmeras e complexas situações que impõem a adaptação à realidade interna e externa do ser humano.

Na perspectiva social, histórica e cultural de Vygotsky, compreendemos que a inteligência, como capacidade multifuncional, se constitui a partir do social no processo das relações interpessoais; assim, no caso do deficiente intelectual, sem negar a importância de fatores biológicos e ainda genéticos e herdados, é de importância capital a influência dos fatores sociais no desenvol-

vimento da relação pensamento-linguagem como dualidade instrumental básica no desenvolvimento intelectual. Neste contexto, a aprendizagem do deficiente intelectual em geral, e em particular sua aprendizagem da lectoescrita, se faz possível e imprescindível. Como é sabido, a aprendizagem da leitura e da escrita se produz através do processo pedagógico conhecido como alfabetização, que, segundo Soares,

> [...] é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia — do conjunto de técnicas — para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento* que implica habilidades várias, tais como capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. (SOARES, 2004, p. 91).

A partir da definição de Soares, é importante destacar que, na atualidade, a alfabetização se orienta a um processo mais específico, mais operativo, do ponto de vista da apropriação, da aprendizagem; no entanto, o letramento é concebido como uma forma mais abrangente, mais geral, mais ampla, mais de base que de operação, enquanto apropriação e uso competente e efetivo da linguagem escrita como instrumento de mediação na relação com o meio, que pode aprimorar o processo de alfabetização. Assim, alfabetização e letramento são conceitos diferentes, embora se complementem; portanto, resulta relevante compreendê-los como unidade dialética, aproximá-los sem sobrepor um ao outro. Nesta conjunção, podemos alfabetizar letrando, o que não encerra o processo de letramento, pois, como afirma o mesmo Soares,

> [...] a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente

> a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2004, p. 90).

De maneira geral, os alunos com deficiência intelectual participam ativamente do processo de alfabetização nas suas respectivas escolas e, nelas, conseguem estabelecer um conjunto de relações simbólicas, ainda que elementares, nesse universo escolar, disfrutando com empolgação das atividade multivariadas que envolvem a leitura e a escrita, demonstrando muitas vezes uma condição de letramento indireto (TFOUNI, 1997), em que gozam do prazer da leitura e da escrita dos outros colegas de forma direta, quando estes leem e escrevem, ou através das rodas de leitura, dramatizações com narrador, nas músicas compartilhadas, nas leituras na sala, etc.

Infelizmente, na maioria dos casos, nessas atividades de lectoescrita, embora cheguem a participar "ativamente", o fazem num âmbito de representação, de faz de conta, de imitação, quando fingem ler ou escrever nas situações em que seus colegas realmente o fazem; assim, têm a compreensão individual de que o que está "escrito" por eles mesmos no caderno, ou no quadro, ou no livro de contos, é o que se está falando, só que não entendem como se escreve realmente quando comparam sua escrita com a escrita dos outros.

A alfabetização, como processo maior, orienta o aprendizado da leitura e da escrita a partir de uma base alfabética centrada nas operações de codificação e decodificação de textos que, segundo Ferreiro e Taberosky (1985), atravessam etapas não rígidas, mas que podem ser observadas no percurso da alfabetização: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

Esta orientação media e incentiva a criança a ler e a escrever nos contextos sociais que o exigem, seja para comunicar, seja para construir conhecimentos, generalizar, solucionar problemas, etc.

Quando analisamos o processo de alfabetização, alguns aspectos merecem determinada consideração, dentre eles, a concepção da linguagem escrita e, consequentemente, de alfabetização presente na prática docente e na expectativa da criança.

As bases fundamentais da comunicação presentes na compreensão do professor acerca da linguagem enquanto instrumento comunicativo na sua repercussão na prática incluem, entre outros fatores, a experiência pessoal de cada criança com a linguagem em geral e com a linguagem escrita em particular, assim como sua experiência linguística, os contextos sociais de uso da linguagem em suas diversas representações, seu discurso e seu potencial sensório-motor e cognitivo-afetivo. É conhecido por todos que a alfabetização, enquanto trabalho pedagógico e enquanto ensino, pode ser desenvolvida a partir de um conjunto de métodos agrupados em analíticos e sintéticos. Estes últimos são os mais antigos e apresentam uma orientação mais tradicional, a exemplo do método fônico, que parte do aprendizado da relação fonema-grafema, evoluindo para as sílabas, palavras e textos. Já nos métodos analíticos, de base construtivista e mais recentemente usados no Brasil, também conhecidos como métodos globais, parte-se das unidades significativas da língua, que são as palavras, frases e textos, para o estudo das unidades menores e a compreensão da lógica da escrita.

Quiçá o aspecto mais conflitante no contexto metodológico da alfabetização esteja relacionado às bases teóricas que sustentam determinadas concepções: ora se baseiam na escrita transcritiva, na repetição, na simplificação e no parcelamento de etapas, o que em termos pedagógicos nos reportaria aos métodos sintéticos que privilegiam a fragmentação da escrita, do seu aprendizado, em unidades sonoras com seus respectivos símbolos (grafema-

fonema, letras-som), ou seja, de construções elementares para construções mais complexas, até chegar à formação de palavras e textos; ora se baseiam em princípios mais dedutivos, a exemplo do método global, que se inicia na análise linguística direcionada do todo para suas partes, ou seja, das palavras, como unidades de significação da comunicação, às letras.

Existe uma terceira variante que harmoniza as duas anteriores e que muitos professores assumem: o método misto, que, como seu nome indica, é uma integração dos métodos sintéticos e analíticos, combinando ambos simultaneamente ou alternativamente segundo a consideração do professor. Desta maneira, se estabelece a relação fonema-grafema que precisa ser ensinada ou das sílabas, se necessário, quando se quer trabalhar com a consciência fonológica, por exemplo, a partir de brincadeiras. Este uso lúdico evita a repetição excessiva, a memorização isolada e a ênfase em aspectos linguísticos não discursivos, que não produzem sentido na criança.

Outro aspecto importante a se levar em conta quando alfabetizamos é a realização de uma exercitação quanto à capacidade de compreender o que está escrito e sobre qual o lugar do que está sendo significado na realidade, no mundo, relacionado com a escrita.

Esta ideia constitui a maior abstração e a tarefa mais complexa envolvendo a cognição nesse processo, pois estabelece um vínculo simbólico em que uma coisa representa outra sem apresentar as mesmas características durante a manifestação das primeiras aquisições na construção da base alfabética da criança aprendiz, que vai exigir, além de suas ideias e concepções, algumas relações que envolvem o conhecimento das letras, a consciência fonológica e fonêmica e o controle sobre a atividade mental, em particular da atenção e da memória de trabalho (ZORZI, 2003).

A alfabetização enquanto ensino e aprendizagem depende, por um lado, da preparação metodológica do professor, que lhe permite dominar os diferentes métodos para ter critério de

opção seletiva, de seus procedimentos e técnicas; porém,depende também de compreender a realidade sociocultural em que a criança está inserida, da qual advêm os significados e sentidos de suas leituras do mundo. Como dizia Vygotsky, a escola deve adequar-se à criança, e não a criança à escola (VYGOTSKY, 1989). No que tange especificamente à alfabetização de crianças com deficiência intelectual, devemos reconhecer suas dificuldades cognitivas para se alfabetizar. Estas limitações são basicamente o "comprometimento da atenção e da iniciativa; da conduta e da sociabilidade; dos processos da memória; os mecanismos de correlações; análise, cálculo e pensamento abstrato e dos processos de linguagem expressiva e receptiva" (TRONCOSO; CERRO, 1998, p. 2).

Para as autoras acima referidas, nestas crianças se evidencia inteligência intuitiva e um desenvolvimento perceptivo visual, o que facilita o método analítico na apropriação de palavras, podendo constituir um processo de mais fácil elaboração, ao contrário do método sintético, que partiria do trabalho de letra por letra. A princípio, a palavra consistiria em mais uma representação do objeto, quase uma outra forma de "desenhá-lo". Com respeito à palavra escrita, a apropriação desta nova imagem permitiria sua identificação, localização e composição em outras palavras e na formação de frases.

Um outro aspecto considerado por Troncoso e Cerro (1998) tem a ver com a significação, função amplamente defendida pelos teóricos da alfabetização da linha construtivista. Como se tem evidenciado, a palavra se refere a "algo" da realidade (objeto, pessoa, animal, situação, etc.), portanto, tem um significado concreto, embora as letras exijam da criança em geral o estabelecimento de uma relação simbólica, portanto, abstrata; assim,

> Da mesma maneira que a criança possui capacidade para captar auditivamente o sig-

> nificado de um som, por mais comprido e estranho que possa parecer, por exemplo, a palavra periódico [jornal-nota do autor], sem a necessidade de lhe ensinar antes como se juntam os distintos fonemas (letras, sílabas), estas crianças possuem capacidade visual e perceptiva para captar globalmente o conjunto de signos escritos que conformam uma palavra, sem ter que decompô-la primeiramente nas suas letras e sílabas. Se a isto se adiciona que o significado que damos a esse conjunto de signos que forma uma palavra resulta grato para a criança, estamos incorporando o importante elemento da motivação. (TRONCOSO; CERRO, 1998, p. 24).

Em linhas grais, na leitura se partiria do aprendizado do significante das palavras que a criança inicialmente reconheceria por várias estratégias. Tal reconhecimento consistiria numa primeira leitura das palavras, para, em seguida, se trabalhar suas partes (sílabas), identificando-as com outras palavras e letras, ou seja, utilizando como base o método global. Desta forma, primeiramente se apostaria na construção da leitura para posteriormente, e em seguida, construir a lógica da escrita, conforme compreende Buckley quando fala de crianças com síndrome de Down:

> [...] a deficiência de memória a curto prazo e a informação que a criança com síndrome de Down recebe por via auditiva lhe dificultam a compreensão da linguagem falada. As palavras faladas existem durante um breve período, enquanto que as palavras escritas, os símbolos, os desenhos e fotos, podem permanecer todo o tempo que seja necessário. (BUCKLEY, 1992 apud TRONCOSO; CERRO, 1998, p. 64).

Troncoso e Cerro (1998) apontam algumas conquistas com crianças com Síndrome de Down que foram submetidas ao processo de alfabetização bem cedo, a partir dos três anos de idade, o que pode explicar tais sucessos.

Estas autoras salientam a importância dos programas de estimulação precoce e enfatizam a capacidade de desenvolvimento e aprendizado destas crianças semelhante ao de outras crianças entre 3 e 4 anos de idade, embora as crianças deficientes comecem a ficar para trás nos aprendizados escolares a partir dos anos seguintes, depois dos três anos. Outro aspecto destacado pelas autoras de referência (1998) em apoio ao método global é que o processo de alfabetização a partir deste método desenvolve a linguagem oral, capacidade deficitária neles, já que a criança com deficiência intelectual em muitos casos apresenta um vocabulário limitado e ininteligível, manifestando dificuldades desde a pronúncia até a elaboração de frases; nesse sentido, para Buckley (1992), a leitura também consistiria numa oportunidade para ensinar a linguagem oral.

Apesar das dificuldades assinaladas, a criança com deficiência intelectual apresenta muitas possibilidades de desenvolvimento tanto potenciais como reais no seu desempenho geral e na sua aprendizagem escolar, as quais podem e devem ser aproveitadas para, a partir da plasticidade cerebral, corrigir e/ou compensar algumas de suas limitações ou, pelo menos, neutralizar suas manifestações, basicamente na aprendizagem, aproximando-a dos aprendizados de seus colegas não deficientes intelectualmente (DÌAZ, 2011). Como aponta Taricano (2000 apud CARNEIRO, 2007, p. 196): "[...]muitas são as possibilidades e oportunidades em que o cérebro modifica suas estruturas para atender às novas exigências de desempenho, sendo uma delas o aprendizado."

O desenvolvimento cognitivo que pode ser alcançado por estas crianças, além de favorecer um raciocínio aceitável que contribui para a construção de seus conhecimentos, também repercute na aprendizagem da lectoescrita, capacidade fundamental para

o posterior desenvolvimento intelectual e geral destas crianças; assim, o processo de alfabetização pode ser desenvolvido sempre e quando a orientação metodológica-pedagógica considere as peculiaridades limitantes e potenciais e as condições especiais de seu desenvolvimento. Por isso, acreditamos que, quando estas condições individuais e ambientais são consideradas adequadamente, as crianças com deficiência intelectual podem ser alfabetizadas obtendo níveis muitas vezes inimagináveis, como nos mostra a proposta teórico-metodológica de Troncoso e Cerro que comentamos brevemente.

Algo sumamente importante para assegurar os ganhos cognitivos da criança com deficiência intelectual no contexto da alfabetização é o aspecto afetivo como incentivador da atividade de aprendizagem desta criança que, embora também apresente algum déficit como alteração secundária, pode ser estimulada para que, por sua vez, sirva de estímulo aos aprendizados cognitivos relacionados à alfabetização. Considerando esta "alavanca" afetiva que pode mover o cognitivo para aprender a ler e escrever, encontramos a motivação que orienta e direciona em geral as ações da pessoa e, portanto, sua atividade cognitiva. Na medida em que reconheçamos e estimulemos individual e grupalmente os sucessos do aluno deficiente intelectual durante sua alfabetização, ainda nos pequenos ganhos que obtenha, estaremos aproximando o esforço necessário desta criança para aprender a ler e a escrever.

Vygotsky (1998) estabeleceu esta união inseparável entre o cognitivo e o afetivo durante a atividade de aprendizagem humana assegurando que conhecemos sentindo e sentimos conhecendo. Podemos estreitar tal relação nestas crianças para aprimorar sua alfabetização. Finalmente, é importante lembrar que a linguagem é um sistema neuro-psico-social (DÌAZ, 2011) através do qual o ser humano expressa ideias e sentimentos, conclusões e valores, critérios e experiências, utilizando suas distintas formas: fala, escrita ou outros signos convencionais não verbais como desenhos, manifestações corporais, artísticas, gestos, etc.

Portanto, a mediação linguística permite a interação comunicativa entre sujeitos, transformando a realidade concreta de seu entorno natural e social no âmbito das necessidades humanas, objetivas e subjetivas.

Não podemos esquecer que, neste processo de alfabetização, participam crianças deficientes em geral e, entre elas, aquelas com deficiência intelectual, que também necessitam se expressar para com seu entorno social, seja verbal ou extraverbalmente, para se comunicar, se adaptar, realizar seus objetivos, para alcançar, na medida de suas possibilidades, seus sonhos, que elas também têm direito a ter.

Conclusão

A alfabetização consiste num processo importante que corresponde a uma etapa fundamental da escolarização das crianças, de um modo geral repercutindo decisivamente na experiência escolar, tendo em vista que a leitura e a escrita são as primeiras estratégias de veiculação do saber historicamente acumulado e reconstruído por elas nas escolas. A leitura e a escrita participam entre os principais procedimentos de sistematização, aquisição e elaboração do conhecimento através de suas operações de codificação, decodificação, expressão e compreensão, que geram uma grande expectativa entre pais, professores e as próprias crianças pelas evidentes funções que cumprem no desenvolvimento durante os primeiros anos de vida e na sua projeção ao futuro.

Na atualidade, o tema da alfabetização provoca questionamentos e insegurança numa boa parte dos educadores, que estão sempre preocupados em melhorar a aprendizagem da lectoescrita a partir das provocações que a prática pedagógica descobre no dia a dia. Assim, compreender como as crianças

desenvolvem a linguagem, a escrita e a leitura, e como elas podem se beneficiar desse aprendizado, constitui um alvo importante do ensino. Particularmente no caso dos alunos deficientes em geral, constitui um objetivo imprescindível, como é o caso particular das crianças com deficiência intelectual. O processo de alfabetização, além de um sistema de métodos, técnicas e procedimentos do ato de ler e escrever, representa a constituição de uma linguagem como função multidimensional que influenciará outras funções humanas, que também influenciarão nela, desenvolvendo as relações sociais do ser humano.

A experiência teórico-prática obtida no decurso histórico humano (ZORZI, 2003) de um modo geral, e com a linguagem escrita e a leitura especificamente, é de fundamental importância por sua repercussão para o desenvolvimento formal da concepção da escrita das crianças genericamente, já que cada uma delas vai trilhar o seu caminho a partir de conceitos, concepções e referências acerca de sua leitura e escrita no seu cotidiano, na sua condição de letramento (SOARES, 2004), na realidade em que está inserida. Não cabe dúvida alguma de que, quando o aluno deficiente intelectual é mediado de forma adequada na escola, com o apoio da família no seu atendimento especial, estamos assegurando sua inclusão escolar e social em geral na sua preparação para a vida.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

CARNEIRO, M. *et al*. **Educação inclusiva em foco**. Feira de Santana, BA: UEFS, 2007.

CURADO, O. H. F. **Linguagem e dialogismo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

FERREIRO, E.; TABEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GUERRERO, L. J. F. **Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF**: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Lisboa: OMS, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma Sociedade para Todos**. Brasília, DF: Editora Wva., 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

TRONCOSO, V. M.; CERRO, M. M. **Síndrome de Down**: lectura y escritura. Barcelona: Masson, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YYVYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

ZORZI, J. L. O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. *In:* ANDRADE, C. R. F.; MARCONDES, E. (org.). **Fonoaudiologia em pediatria**. São Paulo: 2003. p. 120-132.

O percurso educativo da pessoa com paralisia cerebral: um estudo de caso

JOSÉ ANTÔNIO SOUZA MATOS

Introdução

O direito à educação pública, gratuita e de qualidade, em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além de fazer parte da Constituição Brasileira, compõe o imaginário de muitas famílias de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que sonham com uma vida melhor para os seus filhos. Igual a muitas cidades brasileiras, a educação pública da cidade de Salvador também tem dificuldades para incluir as suas crianças com NEE, apesar da existência de política pública voltada para atender a essa população. A ausência de investimentos em serviços, na infraestrutura e na formação continuada de professores, contribui para fortalecer esse quadro de dificuldades que prejudica o processo de inclusão destas crianças na escola regular. Quando se trata de Crianças com Paralisia Cerebral (PC)[50], a situação se complica ainda mais: além da ausência de

[50] Paralisia Cerebral é um distúrbio do movimento que atinge o sistema nervoso central, ocasionando uma lesão no cérebro que influencia no desenvolvimento das crianças, comprometendo várias funções do corpo, principalmente o movimento.

acessibilidade nas edificações escolares, outros obstáculos se aglutinam negativamente para contribuir com a exclusão escolar.

Diante deste contexto, em 2001, uma instituição de saúde começa a se organizar para pôr em prática um projeto educacional para atender a crianças com Paralisia Cerebral na cidade do Salvador. Percebe-se que algo de novo poderia surgir e contribuir de alguma forma para a transformação desse cenário existente na primeira capital do País. No início de 2002, o Núcleo de Apoio a Criança com Paralisia Cerebral (NACPC), em parceria com a prefeitura, começa a ofertar um serviço de educação, formado por uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de implantar a educação inclusiva nas escolas da rede municipal da cidade do Salvador.

A proposta tinha como base a Escola Transitória[51], ofertando às crianças da Instituição um atendimento educacional; então atendidas apenas pelo corpo clínico, passaram a ser atendidas por profissionais de educação, com vistas a garantir o convívio escolar, objetivando reduzir as dificuldades de ambientalização, contribuindo com o processo de inclusão. Toda a ação estava apoiada no trabalho de acompanhamento pedagógico da equipe, junto aos professores das escolas municipais, com formação continuada e acesso a tecnologias assistivas para facilitar a inclusão e a aprendizagem dessas crianças.

Além do apoio pedagógico, todas as crianças eram assistidas pela equipe multidisciplinar, formada por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, neuropediatras e pedagogos, que planejavam ações integradas e contextu-

[51] Atendimento de caráter transitório, respaldado na Lei 10.172/2001, que orienta o atendimento extraordinário em classes especiais, ou atendimento especializado na rede regular de ensino, para aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou de comunicação e sinalizam diferenças dos demais estudantes, que demandem ajuda, apoio intenso e contínuo, e cujas necessidades especiais não puderam organizar extraordinariamente classes especiais, onde será realizado o atendimento em caráter transitório.

alizadas com a escola. Eram realizadas atividades de estimulação cognitiva, motoras e lúdicas, que a todo momento estimulavam a criatividade, a participação e o convívio social, ajudando na superação de obstáculos e no fortalecimento das potencialidades e da autonomia de cada criança, além de contribuir para o desenvolvimento profissional das pessoas envolvidas no Projeto.

Apesar dos avanços, sabíamos que esse modelo, de "Escola Transitória", não poderia ser a única alternativa para essas crianças; ao contrário, teria que ser um caminho para alcançar a inclusão escolar, mesmo com a resistência e o medo das famílias. Era preciso apresentar uma nova perspectiva de vida a essas crianças, bem diferente do que a maioria vivia, as quais passavam a maior parte do tempo "confinadas" a uma cadeira de rodas, assistindo televisão. As relações eram restritas ao círculo familiar, e os pais resistiam a todo momento em matriculá-las em uma escola regular, acreditando estar protegendo-as. A Escola Transitória veio para romper com esses paradigmas e construir um trabalho integrado entre as áreas de conhecimento (educação e saúde), oportunizando às escolas da rede municipal de educação do Salvador um espaço de inclusão, capaz de convencer os pais e os professores de que essas crianças tinham condições de frequentar uma sala de aula na escola regular.

A ação da equipe multidisciplinar, assessorando a equipe das escolas municipais, foi essencial para ultrapassar essa barreira atitudinal, contribuindo de forma substancial na construção de um planejamento pedagógico inclusivo, que contemplava o conhecimento e detalhes de cada estudante, para planejar melhor as ações de intervenção pedagógica. Essa intervenção ajudou a contribuir para a mudança de uma realidade existente anteriormente: apenas 25% das 96 crianças atendidas pelo NACPC frequentavam as escolas regulares; após a intervenção da Escola Transitória, 76% delas passaram a estudar em salas regulares.

Não é difícil encontrar crianças com alguma deficiência matriculadas em escolas regulares, sob a égide da inclusão, apenas

por se encontrar em uma sala de aula regular. Infelizmente, dizer que crianças que não participam ativamente do processo de aprendizagem em sala de aula, que não interagem de forma significativa durante as atividades propostas, estão inclusas é um erro. Elas sequer estão integradas, estão passando tempo em um espaço que não contempla as suas expectativas e que nada tem de inclusivo, ainda que tenham na figura da professora ou do professor uma pessoa acolhedora e disposta a ajudar esses estudantes a superar as dificuldades e continuarem estudando (MATOS, 2011).

> Na escolarização, a exclusão ocorre com naturalidade através dos mecanismos hierarquizados e normatizadores, que rejeitam ou renegam determinados estudantes, por suas condições pessoais, sociais e acadêmicas, camuflando a exclusão sob a categoria de 'fracasso escolar'. (SACRISTÁN, 2002, p. 119).

O convívio com o cotidiano dessas crianças despertou o interesse em estudar esse caminho percorrido pelas famílias em busca de uma educação capaz de atender às suas expectativas. Desse modo, este estudo tem a intenção de garantir a voz à pessoa com Paralisia Cerebral, contrapondo as situações antes apresentadas, que nem sempre refletem a vontade ou a real expectativa da pessoa com deficiência. Assim sendo, o percurso educativo de pessoas com Paralisia Cerebral, na escola regular, constituiu o objeto de estudo desta pesquisa, que tem como objetivo geral caracterizar esse sujeito através dos seus próprios relatos, frutos da memória da própria vida, que descreveram as condições vivenciadas durante o seu processo de escolarização, na escola regular, identificando as possibilidades e as barreiras que dificultaram o seu processo de inclusão.

Justamente no espaço escolar, local de grande importância no processo de inclusão das pessoas com deficiência, é que se

percebe um desconhecimento considerável sobre a temática, algo visível nos relatos da maioria dos educadores que tinham em suas turmas estudantes com Paralisia Cerebral. O trabalho com estes estudantes exige dos profissionais uma ação planejada e bem estruturada, para garantir a eles a interação com o meio, resolvendo problemas, enfrentando dificuldades, criando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que os cerca, bem como produzir e adquirir novas formas de conhecer e de pensar. Sem o conhecimento do que é a Paralisia Cerebral, torna-se ainda mais difícil o trabalho em sala de aula. É preciso ter o entendimento de que o desenvolvimento neuronal das pessoas se inicia na concepção e não se encerra no nascimento, durante o parto; a continuidade ou não desse desenvolvimento depende, também, dos estímulos criados pelo ambiente escolar.

Metodologia de pesquisa

Este trabalho se apresenta como uma abordagem qualitativa, em que há a preocupação em discutir e não apenas quantificar os elementos que envolvem o objeto de estudo. "O caráter qualitativo relaciona-se com as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado", como revela Minayo e colaboradores (1994, p. 21); também responde a questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, crenças e valores que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Corroborando essa perspectiva, Macedo (2006, p. 94) também aborda esse aspecto, como se capta da citação seguinte:

> [...] ao estudarmos as realidades sociais, não estamos lidando com uma realidade formada por fatos brutos, lidamos com uma realidade

> constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas que recebem identificação e significados pela linguagem usada para descrevê-la, invocá-las e executá-la; daí o interesse pelas especificidades qualitativas da vida humana.

Quanto à abordagem técnica, resolveu-se optar pela história de vida oral. Segundo a elaboração de Ferrarotti (apud MACEDO, 2006), se cada sujeito representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve, podemos ter a pretensão de conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. O autor aponta também o caráter sintético do relato biográfico e salienta que as narrativas de vida dos atores permitem atingir camadas sociais e estruturas de comportamento que, por suas características de marginalidade e de exclusão social, fogem irremediavelmente dos dados adquiridos e elaborados pela ciência formal.

> [...] estudar um indivíduo real é uma opção metodológica que se recusa a trabalhar sobre uma idealização de homem, de educação (especial), de escola. Visa, sim, conhecer as determinações sociais que engendram a narrativa daquela vida e, então, refletir sobre as determinações sociais que no tempo presente tecem novas vidas. (CAIADO, 2006, p. 44).

Trabalhar com a metodologia história de vida, na dissertação, da qual apresentamos um recorte neste texto, foi uma opção científica escolhida para tentar revelar os fenômenos ocultos que permeiam o cotidiano das pessoas com deficiência, em especial as pessoas com Paralisia Cerebral.

Fonseca (2000) consegue expressar muito bem esse sentimento de "reparação" quando afirma que:

> [...] embutidos na História Oficial há o silêncio do pobre, do negro, da mulher e principalmente dos excluídos da escola, ou seja, as 'histórias' da História sempre foram sendo consideradas apenas a partir dos interesses daqueles que dispõem do poder, privilegiando o estudo dos grandes homens, fatos, datas, principais feitos e episódios ocorridos que não explicam o processo histórico concreto [...] a História Oral possibilita desvelar a retaguarda dessas referidas seleções e relatos dos fatos oficialmente eleitos, fazendo emergir o subjacente, o subjetivo, o oculto, o obscuro, que também 'fizeram' história, portanto são legítimas e por isso merecem vir à tona, dando maior concretude à História. (FONSECA, 2000, p. 155).

Para concretizar este estudo, voltado para a análise dos elementos que se apresentam durante o percurso educativo de uma pessoa com Paralisia Cerebral, se fez necessário encontrar pessoas que têm uma história de vida na escola regular, com um percurso que ultrapasse o Ensino Médio, por entender que esse período de estudo, construído desde a alfabetização até o Ensino Médio, garantia a construção de uma memória escolar e possibilitava relatar experiências vividas durante o percurso educativo.

A todo momento houve uma preocupação em escolher, como pesquisados, pessoas que pudessem relatar as suas experiências de vida de diferentes lugares sociais. Acredito que essa preocupação tenha sido relevante, de forma a contribuir para a riqueza de detalhes dessas informações a serem apresentadas neste trabalho e também para favorecer um entendimento de como se dá o percurso educativo dessas pessoas, levando em conta também a variante social. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas, que, segundo Gil (2007, p. 119), podem ser definidas "[...] como técnica em que o investigador se apresenta

frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação."

Com a finalidade de investigação, os dados foram analisados com base nas seguintes categorias:

1. A construção das relações sociais na escola regular;
2. As adaptações pedagógicas e a inclusão da pessoa com Paralisia Cerebral;
3. O professor e o processo de escolarização da pessoa com Paralisia Cerebral;
4. A importância do papel da família na trajetória educativa das pessoas com Paralisia Cerebral.

Para a análise dos dados foi utilizada a teoria de análise de conteúdo de Bardin (1977), para, através da fala dos entrevistados e da observação de suas práticas, apreender as unidades dos discursos provenientes do campo empírico, desvelando as particularidades no estudo do objeto de investigação.

Os avanços e obstáculos encontradados no percurso educativo das pessoas com paralisia cerebral

Ao longo desses anos, fica claro que, para consolidar, em definitivo, a inclusão de pessoas com NEE, conforme determina a legislação, precisamos entender que o papel do professor tem que ser fortalecido e reconhecido como um dos componentes fundamentais para a concretização de uma escola pautada numa política de inclusão das pessoas com deficiência. A profissionalização docente advém desse quadro, que busca garantir a inclusão dos "invisíveis". A inclusão não deve ser tratada como um aporte da sensibilidade do indivíduo e sim como um dado posto, resultante da formação. Sem ela, os caminhos da inclusão parecem ficar mais distantes.

Ficou claro nos relatos que os estudantes com Paralisia Cerebral encontraram uma dificuldade ainda maior durante o seu processo de escolarização, por conta da ausência de um professor mais preparado que compreendesse as suas necessidades. A ausência de uma formação adequada pode resultar em situações que remetem os estudantes à invisibilidade em sala de aula.

> Às vezes eu participava de um trabalho em equipe e, na hora de apresentar, os professores achavam que eu não tinha feito nada, não participava [...]. Eu não tinha a mesma agilidade dos outros colegas para escrever. Era complicado, demorava mais tempo do que os outros estudantes. Os professores não tinham essa compreensão, não respeitavam o meu tempo. (Ana).

> [...] O que faltou no professor na escola foi ter essa noção (trabalhar com o objeto concreto). Lá na escola é: 'Eu tenho três meninos brancos, três meninos negros, dois são de escola pública, quantos são...?' Sabe? Mas não parte para o concreto: 'cadê esses meninos? Cadê o desenho? Cadê a...?' Sabe? Trabalhar fração: 'Mariquinha comprou três laranjas, comeu um quarto, quanto ficou? Cadê as laranjas? Cadê o quarto que ela comeu?'. (Leyle).

> Sempre estudei em escola particular desde os 3 anos. Tinha problema de rejeição, não me aceitavam e todo ano minha mãe trocava de escola, porque a professora me deixava separada na sala de aula, sem fazer nada. E ainda colocava a minha irmã para ficar brincando comigo, enquanto trabalhava com os outros estudantes, prejudicando ela também (irmã). (Ana).

A formação continuada do docente possibilita, dentre outras coisas, reconhecer a necessidade do uso de adaptações pedagógicas, que "nascem" dessa nova construção da realidade, com as invisibilidades reveladas. Não são resultantes da "ciência pedagógica" *per se*, pois, na sua matriz epistêmica, desde Comenius, isso não estava em pauta. Com a contribuição da literatura, em especial de alguns autores como Bourdieu, Apple, Young, que tratam da natureza ideológica do currículo, é que se põe em pauta, por imperativo histórico de uma reformulação da pedagogia, a necessidade de deixar de dar ênfase apenas aos objetivos, conteúdos de ensino, recursos didáticos, avaliação, passando a reconhecer, também, a importância da discussão de temas como o currículo oculto, violência simbólica, reprodução etc. Dessa forma, a pedagogia se reconstrói a partir da intervenção da realidade, com a formatação de um novo imaginário, em que os invisíveis são sujeitos, tanto quanto os visíveis. As adaptações estão neste patamar, elas surgem por intervenção desse "ser", então invisível, que busca a possibilidade de se tornar visível, capaz de transformar a realidade existente, num plano real, que contemple a diversidade, que respeite o seu tempo, garantindo o direito a todos, independentemente da condição de sua existência, conforme ressalta Coll (2006, p. 23).

> [...] A bagagem e a experiência profissional de muitos professores são completamente válidas, e são ativos que devem ser aproveitados em toda a sua potencialidade. E com essa experiência, buscar estratégias que permitam intervenções educativas, capazes de oportunizar crianças com PC terem acesso aos conhecimentos.

> [...] Minha mãe me mudou pra outra escola e a professora se interessou, iniciou um trabalho voltado para me incluir. A professora foi me empolgando e, por volta de seis anos, co-

> mecei a falar alguma coisa e depois de muito tempo, comecei a rabiscar. (Ana).
>
> E no primeiro e segundo ano, do ensino médio, essa mesma disciplina (Ed. Física), mas em outra escola. A professora já trabalhava com pessoas com necessidades especiais, então, pela primeira vez eu participei das aulas práticas [...]. (Carla).

González (2002) aponta três níveis de intervenção. É nesse âmbito que convém, portanto, articular estratégias e processos que permitam que a intervenção educativa em seus três níveis — sala de aula, escola e comunidade educativa — preste atenção adequada àqueles estudantes que, de alguma maneira, vão-se diferenciando progressivamente em razão de suas motivações, interesses, necessidades, estilos de aprendizagem, circunstâncias sociofamiliares, e em função de sua própria história sócio-ambiental-escolar. Infelizmente, os relatos nas entrevistas não conseguem refletir avanços significativos nesse campo:

> [...] lápis, era um lápis comum. A caneta, era caneta comum. Voltando um pouco atrás disso, eu tive que fazer a prontidão duas vezes porque eu escrevia invertido, então eu tive que passar outro ano para aprender escrever com as letras numa posição correta. (Leyle).
>
> Eles (professores) colocavam no quadro negro o assunto, apagava e não perguntava se eu já tinha copiado. Quando percebiam, pediam para eu copiar dos colegas, para não atrasar a aula. (Ana).

Durante os acompanhamentos nas salas de aula, verificamos que um dos entraves do processo de inclusão perpassa a avaliação, fruto dessa ausência de formação continuada. É, também, papel

do professor repensar o processo de avaliação do seus estudantes. A avaliação tem que evoluir e se adaptar às condições reais de desenvolvimento das pessoas com deficiência, garantindo "o direito a sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza, o direito a sermos diferente, quando a igualdade nos descaracteriza", como coloca Santos (apud DÍAZ-RODRÍGUEZ, 2009). Nessa linha de pensamento, a avaliação tem que deixar de ser apenas um processo classificatório, que ainda se utiliza de instrumentos incompatíveis e descontextualizados, como as provas e as notas.

Esse modelo de avaliação, fortemente associado à temática do "fracasso escolar", rotula de ineficiente os estudantes que não conseguem atender às perspectivas estabelecidas por um sistema de educação baseado na seletividade e no padrão de corte, para os que se distanciam da norma estabelecida como eficiência de desempenho. Segundo Glat (2005, p. 43), "a avaliação praticada na escola como um mecanismo de classificação não atende às necessidades da sociedade contemporânea, seja para com as pessoas com deficiência ou não."

A base dessa mudança acontece, também, por meio da formação dos professores. "A boa disposição dos elementos para educar as crianças passa por meio da instrução" (RUIZ, 1954 apud GONZÁLEZ, 2002, p. 40), Infelizmente, esses profissionais, formados por Instituições de Ensino Superior, só consolidam os saberes sobre as deficiências durante prática em sala de aula, quando se deparam com a situação real. Precisamos ofertar ao professor e à escola o suporte necessário à sua pedagogia, como determinam os documentos oficiais do MEC-SEESP, desde 1998.

> Um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o de-

> senvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 27-28).

É fato que não podemos atribuir todos os problemas históricos da exclusão das pessoas com deficiência ao professor. A formação é apenas um componente, dentre outros, que implicam uma melhora da qualidade dos serviços prestados ao atendimento educacional ao estudante com NEE. Ao contrário, a responsabilidade maior é do sistema educacional e da ausência de políticas públicas, que não contemplam, dentre outras coisas, a formação continuada dos professores para lidar com as dificuldades em sala de aula.

> Estaremos sugerindo que o olhar sobre a condição ou a produção docente na atualidade ou nos últimos 10 anos deveria ser o ponto de partida e de referência para repensar normas, leis, diretrizes e políticas, cursos e avaliações. Inclusive deveria ser o ponto de partida nos currículos de formação de pedagogia e de licenciatura. Dedicar mais tempo a perguntar-nos como são vividos a docência, o trabalho docente, a história de sua formação, as tensões e impasses da docência na educação básica, sobretudo pública popular, [...] na educação da infância... Saber mais sobre a docência para qual se preparam, seria um dos saberes mais formadores, seria o norteador para a conformação do currículo de formação. (ARROYO, 1999, p. 194).

O acompanhamento contínuo nas escolas não seria suficiente para garantir o conhecimento de todo o percurso dessas pessoas. Era preciso ouvir os estudantes que passaram por essa “via crúcis” em busca da escolarização. Daí a escolha por trabalhar com a

metodologia história de vida, oportunizando aos próprios atores relatarem suas experiências de vida, de lugares distintos. Apesar das distorções, todos os envolvidos concluíram o Ensino Médio. Assim, acredita-se que é significativa a reflexão sobre esses dados, a partir das construções constituídas socialmente. Vygotsky (1991) afirma que a constituição do homem é entendida como um processo social no qual o indivíduo se humaniza à medida que internaliza os significados transmitidos por mediação dos sistemas simbólicos estabelecidos pelo grupo social.

Fica claro que os sujeitos são produtos e produtores da realidade. Disso, a pedagogia baseada em Comenius não deu conta. Ela sistematizou somente a disciplina da instituição escolar, em sua fase inicial de organização, tanto para moldar o caminho prescritivo institucional das formas de ensinar como para moldar comportamentos de docentes e estudantes.

De tal modo, no caso das pessoas com Paralisia Cerebral, não havia uma "prescrição" pronta. Assim, elas eram invisíveis para a regularidade da escola. Somente com a revelação da função ideológica do currículo, cujos marcos são Apple, Young, Bourdieu e Passeron (apud Moreira, 1990), as invisibilidades se revelaram e ainda estão a ser reveladas. A escola ainda não consegue, com sua forma arcaica de produzir conhecimento, entender que uma pessoa com PC pode e deve ter acesso ao processo de aprendizagem, em igualdade de condições, de convívio social, conforme estabelece o art. 21 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008).

> [...] os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e ideias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha.

Mas, para dar conta dessas possibilidades, essa escola precisa revelar na íntegra as suas perspectivas, as suas nuances, revelar o seu currículo oculto.

Ainda assim, as relações sociais recebem um maior destaque, por acreditar que elas, em especial, surgem como vanguarda, na superação das barreiras existentes no processo de socialização e escolarização da pessoa com Paralisia Cerebral. Durante as entrevistas, nas entrelinhas, eram visíveis as emoções dos entrevistados, ao relatarem momentos do percurso educativo que traziam memórias das primeiras relações sociais na escola. Em sua maioria, eram prejudiciais e perversas com a PC, mas não menos importantes para elas. Memórias que ficaram nas lembranças como momentos de superação, de conquista de espaços.

Apesar de tantas críticas, a escola tem se constituído como um dos primeiros espaços frequentados regularmente pelas crianças com Paralisia Cerebral, sem a presença e proteção constante dos pais. Isso tem um significado muito importante. Com a entrada na escola, nesse espaço "fechado", onde é limitada a presença da família, a criança começa a sua busca por autonomia e independência. É a partir desse momento que surgirão as tomadas de decisão, conjuntamente com estímulos necessários ao desenvolvimento cognitivo e o início das relações sociais fora do círculo familiar. Assim, a constituição das relações sociais na escola configura-se como um elemento muito importante para as atividades de desenvolvimento realizadas pelos estudantes durante a construção do conhecimento, algo que não pode ser feito de maneira solitária. Para Mauri (2006), o estudante precisa de auxílio de outros que o ajudem no processo de representação ou atribuição de significados. A intervenção daqueles que estão culturalmente mais preparados permite que os estudantes construam as representações fundamentais da cultura em um nível de significado, que os tornem capazes de viver em sociedade.

A sobrecarga da vida moderna nas sociedades capitalistas exige cada vez mais dos pais a presença no sistema produtivo, resultando

em um afastamento maior dos seus lares e, consequentemente, do acompanhamento de seus filhos. Essas famílias estão a cada dia com o tempo mais escasso, deixando para a escola o papel de acompanhar o desenvolvimento e orientar os filhos quanto à construção da moral e dos valores, conforme ressalta Barros (2008, p. 16):

> [...] a atual demanda social reflete o dilema familiar no processo de educar os filhos e acompanhá-los no dia-a-dia, fazendo com que muitos pais acabem por esperar que a escola cumpra funções socializadoras; além destas, as famílias esperam, igualmente, da escola, tarefas de preparação para complexidade da vida moderna à medida que a convivência com grupos de mesma idade na vizinhança e as atividades comunitárias são paulatinamente mais raras.

Mas, na contramão do processo de repaginação das famílias, estabelecida pela nova ordem social, foi possível constatar, não só nas entrevistas, mas no convívio diário, que os pais destas crianças acompanham e participam ativamente do percurso educativo dos seus filhos na escola.

> É importante dizer que nunca fui pra uma escola especial, porque meus pais primavam, já pensando nessa questão da inclusão mesmo. Então, desde pequenininha, sempre fui à escola regular mesmo. (Carla).
> Desde o início minha mãe sempre me tratou como uma pessoa normal, não tinha diferença entre eu e meus irmãos. (Ana).

É indiscutível que tudo isso tem um preço muito alto, visto que praticamente abdicam da sua vida pessoal para dedicar-se

completamente aos seus filhos. Todos passam a viver em função da criança com Paralisia Cerebral, e quanto maior for o comprometimento motor da criança, maior terá que ser a dedicação e a atenção familiar.

A questão financeira aparece como um componente importante que contribui para facilitar o acesso aos serviços mais estruturados, que, por sua vez, nem sempre são gratuitos. As famílias sem uma estrutura financeira mínima, além de trabalhar, têm que acompanhar todos os passos da criança e se desdobrar para conseguir serviços gratuitos; além de tudo, precisam ter tempo para cuidar do restante da família e de si próprio. A família assume, em caráter definitivo, o papel principal no processo de inclusão das pessoas com Paralisia Cerebral. Cabe a ela todo o mérito por acompanhar o percurso escolar, garantindo, com isso, o sucesso dessas pessoas na vida adulta.

Conclusão

Ainda é comum encontrarmos professores que continuam recebendo estudantes em suas salas de aula e não entendem a realidade dessas pessoas, chegando a relegá-las à sua própria sorte, insistindo em continuar de olhos vendados para a realidade**.**

A diferença e a identidade não estão desassociadas; uma está implicada na outra. Quando tratamos alguém com diferença, ainda que sem propósito, estamos dando uma identidade. Uma identidade, uma diferença que seleciona, que caracteriza e exclui.

A condição da pessoa com deficiência apresenta-se muito mais forte na pessoa com Paralisia Cerebral por conta da aparência do que da própria deficiência.

Ficou claro que os entrevistados precisaram lutar muito mais do que necessitavam para ocupar os seus espaços sociais, em virtude da discriminação e do estereótipo imposto pela

sociedade. Dessa forma, eles têm os seus corpos transformados em espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma.

A deficiência surge como a imposição de um entendimento (ou ausência de entendimento) social, o qual está impregnado de preconceitos que, na maioria das vezes, excluem muito mais a pessoa com Paralisia Cerebral do que a própria limitação imposta pela lesão, impondo uma restrição social que pouco, ou quase nada, considera as pessoas com deficiência e as excluídas atividades sociais. Ficou evidente a importância do papel da escola e do corpo docente. Ambos devem estar atentos às necessidades para oportunizar ações que facilitem o processo de inclusão, viabilizando a interação e a construção de novas relações sociais como suporte no processo de aprendizagem dos estudantes com Paralisia Cerebral.

As ações e atitudes estimuladoras relatadas, as quais facilitaram a convivência de estudantes com Paralisia Cerebral, não surgiram por acaso, ao contrário, foram frutos de uma intervenção pedagógica dos professores. Todos os relatos positivos mostraram que as estratégias pedagógicas consolidam-se como um componente de extrema importância no processo de inclusão desses estudantes. A ação pedagógica perpassa a criação de espaços de interação, pela confecção de instrumentos, pelo suporte da Tecnologia Assistiva, até nas intervenções arquitetônicas que oportunizam uma condição de igualdade dos estudantes com PC para com os estudantes ditos "normais", em sala de aula e nos espaços da escola, criando condições de interação, de troca de experiências, superação de barreiras e, consequentemente, de oportunidade de crescimento e desenvolvimento cognitivo e social dessas pessoas.

Todos esses avanços pedagógicos que contribuíram para a inclusão destas pessoas com Paralisia Cerebral foram possíveis de serem alcançados graças à boa formação do docente.

A família tem conseguido o seu lugar de destaque como um componente indispensável nesse processo de novas conquistas sociais e de inclusão. Ela foi apresentada por todos como o sustentáculo maior do sucesso de superação. Sem a família, dificilmente o desenvolvimento alcançado por todos chegaria aonde chegou. Uma conquista que deixou de ser do filho com deficiência e passou a ser de todos.

Não podemos culpar ou continuar responsabilizando as pessoas com Paralisia Cerebral pela sua deficiência. A deficiência está na sociedade que é ineficiente em criar condições para que essas pessoas possam ter uma vida perto do normal.

Referências

ARROYO. M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, S. K. S. N. O olhar da família para as praticas inclusivas: percepções evivências de pais sobre seu filho com queixas escolares. *In*: DENARI, F. E. (org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editoras, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados/ PUC, 2006.

COLL, C. *et al*. **O construtivismo em sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, F.; BEGROW, D. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigotskiana. *In:* TENORIO, R.; LORDELO, J. A. C. (org.). **Educação básica**: contribuição da pós-graduação e da pesquisa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 45-530.

FONSECA, N. M. L. A história oral no museu da escola de Minas Gerais: *In:* FARIA FILHO, L. M. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 75-160.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 35-39, out. 2005.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MATOS, J. A. S. **A escola e o percurso educativo de pessoas com paralisia cerebral**: um estudo de caso. 108 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? *In:* COLL, C. *et al*. **O construtivismo em sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 113-234.

MINAYO, M. C. S. *et al*. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-83, abr./jun.1990.

SACRISTÁN, G. J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Onde estudam os jovens e adultos com deficiência? Uma realidade do município de Feira de Santana-Bahia

MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO
DEYSIENE CRUZ SILVA
PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

Introdução

A educação inclusiva vem ocupando amplo espaço nas discussões e pesquisas educacionais. Atualmente, além de garantir o direito ao acesso de todos à educação, buscam-se estratégias que possibilitem a permanência em espaços educacionais, viabilizando o processo de escolarização de estudantes com deficiência de forma que sejam atendidas as necessidades de todos os alunos. Historicamente, as pessoas com deficiência não tiveram muitas oportunidades de escolarização. Do movimento de integração ao processo de inclusão escolar contabilizamos muitos anos e iniciativas para a efetivação desse processo. Nesse sentido, dispositivos legais, pesquisas nas diversas áreas, buscam responder às questões que inquietam e preocupam os profissionais que acreditam e trabalham na e para a inclusão desses estudantes.

A partir da promulgação da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão de estudantes com deficiência vem aumentando consideravelmente nos municípios brasileiros. As oportunidades de formação para

os professores e profissionais envolvidos neste processo e a liberação de recursos federais buscam garantir o acesso desses estudantes às escolas. A Política Nacional da Educação Especial sugere a matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas da rede pública de ensino, e, a partir da aprovação deste documento, as matrículas aumentaram de forma crescente nas escolas do município de Feira de Santana.

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. (BRASIL, 2008, p. 32).

Buscamos neste trabalho respostas às seguintes inquietações: onde os estudantes jovens e adultos estão estudando, em escolas regulares ou em instituições especializadas? Os estudantes jovens (15 a 18 anos) e os adultos que estão matriculados na rede municipal de ensino estão em classes da Educação de Jovens e Adultos? Para tanto, elegemos como objetivo: realizar um levantamento do número de matrículas de estudantes jovens e adultos com deficiência efetuados nas escolas comuns no período de 2008 a 2016, no município de Feira de Santana, Bahia, levando em consideração não só a garantia da matrícula, mas, principalmente, como as escolas oportunizaram a sua permanência, assim como aconteceu e acontece o processo de escolarização desses estudantes.

Para a realização da pesquisa, traçamos um percurso metodológico que nos possibilitasse conhecer a realidade de algumas escolas públicas de Feira de Santana. Optamos pela abordagem qualiquantitativa, no intuito de investigar e

analisar tanto o quantitativo de matrículas, o crescimento após a implantação da Política Nacional, como a qualidade, através do envolvimento de estudantes e profissionais no processo de escolarização desses estudantes. Como instrumentos, utilizamos: um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, fizemos observações nos espaços de atuação dos sujeitos pesquisados e uma busca nos números de matrículas efetuadas a partir de informações da Secretaria Municipal de Educação e secretarias das Instituições Especializadas. Para nos auxiliar na análise dos dados encontrados e compreender conceitos e concepções inerentes à temática, utilizamos a escrita de autores como: Ferreira (2009); Mantoan (2003); Ireland (2016), entre outros.

Esta pesquisa nos mostrou o quanto a escolarização de estudantes jovens e adultos em escolas regulares cresceu, porém, não identificamos um crescimento equiparado de classes da EJA, nem no turno noturno, nem no diurno, o que poderíamos esperar para que os estudantes com deficiência pudessem ser matriculados. Uma grande quantidade dos estudantes que frequentavam as instituições especializadas foi mantida nesses espaços com o propósito de receber o Atendimento Educacional Especializado, sendo também encaminhada à rede de ensino regular para que fossem inseridos em classes comuns. Há, ainda, uma parcela significativa que recebe atendimentos médico-ambulatoriais, mas que não frequenta a escola.

A inclusão dos estudantes jovens e adultos com deficiência – em que espaços estudam?

As escolas que oferecem a modalidade de ensino EJA recebem uma diversidade de estudantes, com suas necessidades individuais e coletivas. São demandas sociais, econômicas e de cunho

intelectual. Afinal, estarem uma instituição como a escola requer desses sujeitos um mínimo de desejo e coragem de frequentar, aprender e conviver.

Diante das especificidades da EJA, e levando em conta a necessidade das escolas regulares da rede pública de incluir os alunos público alvo da Educação Especial, a nossa investigação se deu no sentido de saber onde estão matriculados os estudantes jovens e adultos com alguma deficiência, tendo como base de estudo as escolas da rede municipal de ensino no município de Feira de Santana, e, principalmente, como a modalidade EJA tem acolhido esses estudantes quando matriculados nesta modalidade de ensino. A análise foi realizada a partir da compreensão do paradigma da inclusão de todos os estudantes. Nesse sentido, a escola consiste em um espaço onde se oportuniza esta inclusão e num local de defesa dos direitos humanos; através da educação oferecida neste espaço, esses direitos são garantidos, partindo sempre de uma base legal e já amplamente divulgada nos espaços educacionais.

Iniciamos a partir do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que garante que todas as pessoas têm o direito à instrução, e seguimos as proposições das diversas Conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização das nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por outros organismos internacionais, que preconizam que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência deverá ser efetivado no âmbito das escolas regulares.

Esses textos, entre outros, de caráter internacional, foram essenciais para que fossem elaborados e implantados no Brasil documentos como instrumentos de garantia de direitos dos estudantes com deficiência. Dentre eles, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que trata tanto da Educação Especial quanto da EJA, em artigos exclusivos,

e as nomeiam como modalidades de ensino, garantindo recursos e organização, administrativos e pedagógicos, além de possibilitar a organização de diretrizes, que são importantes como suporte legal à construção e implantação da Política Nacional.

Ainda é grande o número de pessoas, jovens e adultas, que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental; tão grave quanto esta constatação é saber que, ainda nos dias atuais, inúmeras classes de EJA são fechadas todos os anos com a alegação de que não se tem uma quantidade de estudantes que justifique continuarem abertas e em pleno funcionamento. Na verdade, muitos dos que se matriculam não conseguem permanecer, o que contradiz o objetivo desta modalidade, que é o de atender às pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso em idade própria ou não conseguiram permanecer no sistema escolar.

Para Ireland (2016, p. 217),

> Nos documentos e diretrizes internacionais, o Brasil vem subscrevendo para dois preceitos fundamentais — o de direito a todos à educação e do conceito da educação e aprendizagem ao longo da vida como princípio que deveria orientar todo sistema nacional de educação. [...] as políticas da EJA continuam se dedicando à escolarização da população adulta sem evidente preocupação com as necessidades educacionais dessa população no sentido mais amplo.

Realidade esta que só aumenta as nossas inquietações a respeito da escolarização e da apropriação de saberes escolares por estudantes jovens e adultos com ou sem deficiência. Nesta investigação, nos propomos a analisar a matrícula desses estudantes a partir da implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, analisando também o viés da qualidade desta escolarização, pensando a EJA como opção.

Além das preocupações inerentes à escolarização da pessoa com deficiência, também devemos nos ocupar de como podemos acolher e trabalhar com as especificidades desses estudantes que ingressam na EJA. Para nos auxiliar, encontramos em Dantas (2012) uma preocupação referente à formação dos educadores:

> A formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos. (DANTAS, 2012, p. 45).

Desse modo, a luta por educação para essa grande parcela de brasileiros vem sendo travada no âmbito das escolas e dos espaços acadêmicos; buscam-se soluções para que a educação prevista nos documentos possa de fato acontecer e que o processo educativo desses sujeitos se dê de forma efetiva, para que assim possamos superar uma realidade tão vista em nossas escolas e comentada ainda por Ireland em seu texto:

> As evidências nacionais apontam para a distância entre o proclamado — o direito de todos à educação — e o efetivado — o acesso, permanência e aprendizagem de jovens, adultos e idosos a práticas educativas gratuitas e qualidade social no contexto brasileiro. (IRELAND, 2016, p. 219).

Quando tratamos de pessoas jovens e adultas com deficiência, a situação fica ainda mais difícil. Segundo Ferreira (2009, p. 86),

> A preocupação e compreensão dos educadores/as sobre a incapacidade (ele/a não aprende!) do estudante com deficiência; sua pato-

> logia (definida pela avaliação diagnóstica), os limites do educando/a, o currículo diferente (individualizado) e, portanto, seu isolamento gera um conjunto de práticas educativas pobres, sem fundamentos educacionais e restritivos ao desenvolvimento cognitivo, social, intelectivo, etc. do aluno/a — independentemente do tipo de deficiência que têm. O resultado desta concepção é hoje assustador: muitas gerações de jovens e adultos com deficiências analfabetos, emudecidos e sem chances na vida.

Ainda segundo a autora,

> Com as recentes mudanças na legislação e políticas educacionais, o sistema educacional passa por intenso processo de transição, dentro do qual existem inúmeros desafios para serem superados, entre os quais a alfabetização de jovens e adultos com deficiência, que não tiveram a oportunidade de serem escolarizados na idade correta e que permanecem às margens da modalidade EJA. (FERREIRA, 2009, p. 86).

Assim, concordamos com Christofoli (2010), quando nos diz que:

> A questão é de base: a história dessa modalidade de ensino foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas, transformando-se no reduto formado no nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos deste processo. (CHRISTOFOLI, 2010, p. 11).

Dentro dos excluídos, as pessoas com deficiência amargam um longo histórico de não acesso e, principalmente, de não continuidade em seu processo educativo em nossas escolas. O texto da Política Nacional já nos fala sobre esta intersecção: "na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social." (BRASIL, 2008).

A respeito da trajetória dos estudantes com deficiência na educação regular, matriculados na EJA, encontramos contribuições importantes, como a da Profa. Windz Ferreira, que diz:

> Este tema é novo quando o abordamos pelo viés da educação de jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino, o qual além de relevante é oportuno, particularmente porque trata da questão da igualdade de oportunidades educacionais no contexto do desenvolvimento de escolas inclusivas para todos. (FERREIRA, 2009, p. 73).

Ainda segundo a autora,

> Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. (FERREIRA, 2009, p. 75).

A escola tem o papel fundamental de promover a inclusão de pessoas jovens e adultas, que já possuem sua vida social e econômica. Ressalta-se que as aprendizagens construídas nos

espaços das salas de aula só irão fortalecer a convivência e as vivências destas pessoas em suas comunidades; e, a depender da qualidade dessas aprendizagens, elas poderão se sentir partes integrantes, inerentes aos processos educacionais e sociais.

Metodologia – caminhos percorridos nesta pesquisa

Neste trabalho, partiremos de um levantamento do quantitativo das matrículas efetivadas, destacando a inclusão escolar dos estudantes jovens e adultos que são público alvo da Educação Especial e que foram acolhidos, matriculados na rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Para a realização desta pesquisa, traçamos um percurso metodológico que nos possibilitasse conhecer a realidade de algumas escolas públicas de Feira de Santana e as Instituições Especializadas que possuem estudantes jovens e adultos com deficiência matriculados, sendo em classes da EJA ou em classes regulares no diurno.

Realizamos a investigação segundo a abordagem qualitativa, pois visamos uma aproximação e compreensão do processo de inclusão no espaço escolar, assim como os conhecimentos dos envolvidos sobre esse processo. Segundo Minayo e colaboradores (1994), esta abordagem nos possibilita uma aproximação, pois "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variável."

Iniciamos esta investigação com uma pesquisa documental, analisando documentos fornecidos pela Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação, bem como os números disponíveis em endereços eletrônicos do banco de dados do Ministério de Educação (MEC), resultados do Censo

escolar dos anos de 2008 a 2016. Como auxílio para a realização da pesquisa e da análise dos resultados, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência, além de nos aproximarmos das modalidades da EJA e da Educação especial, a partir dos estudos já realizados nestas áreas.

As observações foram realizadas em três escolas e em duas Instituições Especializadas, apenas registrando como os estudantes se portavam e como os profissionais se mobilizavam para que esses estudantes fossem incluídos nas atividades pedagógicas, sociais e outras que ocorreram no período. Ressaltamos que realizamos entrevistas com um integrante da equipe gestora de cada escola visitada e das duas Instituições. Os resultados dessas entrevistas apenas nos auxiliaram na análise, sem que tenhamos definido categorias para que estivessem presentes neste trabalho. Como o nosso objetivo era identificar onde estudantes estavam matriculados, não nos detivemos em analisar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e nas Instituições especializadas.

Além das falas desses profissionais, para nos auxiliar na análise dos dados encontrados na investigação e compreendermos conceitos e concepções inerentes à temática, utilizamos a escrita de autores que já têm pesquisas consolidadas nesta área, como Ferreira (2009), Dantas (2012) e Ireland (2016).

Escolarização dos estudantes jovens e adultos com deficiência – dialogando com as possibilidades

No município de Feira de Santana, a modalidade de EJA foi oferecida em quase todas as escolas, porém, a demanda por esta modalidade ainda é muito pequena, provocando o fechamento de turmas durante o período letivo. Fato este que desorganiza as escolas e acaba interferindo sempre no oferecimento das vagas. Durante

o período pesquisado, de 2008 a 2016, foi matriculada na rede uma média de dois mil alunos por ano, sendo que mais da metade não consegue concluir o ano letivo e retorna sempre no início do ano seguinte. Os estudantes com deficiência, principalmente, enfrentam essa situação: muitos já estão matriculados em etapas específicas da EJA há mais de 20 anos.

O desafio de atender a todos os estudantes, envolvendo-os com a aula, oferecendo atividades e incentivando a sua participação tem sido a grande dificuldade encontrada e demonstrada pelos professores. Quando esses estudantes frequentam a mesma classe por mais de três anos seguidos, a descrença em seu desenvolvimento cognitivo e escolarização fica ainda mais acentuada.

Segundo Mantoan (2003, p. 43),

> A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicarem suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Documentos importantes para a EJA, como a VI CONFITEA, ocorrida no ano de 2009 aqui no Brasil, se pronunciam a respeito da inclusão dos estudantes com deficiência:

> A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não

> pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 1).

Ainda sobre a importância do professor no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, o documento nos diz:

> Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber 'com' seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao 'que' ensinamos aos nossos alunos e ao 'como' ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 46).

Estas ideias comungam com o que foi observado nas escolas e nas instituições, pois, segundo as observações, as equipes gestoras

têm buscado garantir a matrícula dos estudantes jovens e adultos com deficiência, organizando classes na EJA que ainda funcionam, quase em sua totalidade, no turno noturno e disponibilizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes que frequentam essas classes. Contudo, a maioria dos estudantes a que nos referimos nesta pesquisa está matriculada em classes do 1º ao 5º ano, no diurno; compartilham as salas de aula com estudantes que têm, quase sempre, idades cinco vezes, às vezes dez vezes, menores que as suas.

Este fato tem ocorrido, segundo as equipes gestoras, porque as famílias não aceitam matricular e acompanhar seus filhos com deficiência no turno noturno, mas, também, por falta de ação da Secretaria Municipal de Educação no sentido de implantar classes da EJA nos turnos matutino e vespertino, o que, segundo os gestores, resolveria esta problemática. Assim, encontramos um crescimento real nas matrículas de estudantes jovens e adultos com deficiência na rede regular de ensino no município pesquisado, mas este quantitativo não corresponde à matrícula na modalidade da EJA, exclusivamente; e mesmo com o aumento dessa matrícula, gradativamente, desde 2008, classes da EJA têm sido extintas. Atualmente, ano base 2016, encontramos pouco mais de 30 escolas oferecendo esta modalidade no município supracitado.

Conclusão

Partindo da necessidade de realizar um estudo que evidenciasse a interface entre as modalidades da Educação Especial e da EJA, objetivamos compreender como e em quais espaços os estudantes jovens e adultos com deficiência estão sendo matriculados. Após a realização desta pesquisa, tecemos algumas considerações.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência conta com um aparato legal, filosófico e pedagógico, que, no município pesquisado, faz parte da linha de ação do órgão responsável pela educação municipal. No entanto, apesar de a EJA ser uma modalidade de ensino reconhecida e com uma equipe própria, tendo os estudantes com deficiência os seus direitos garantidos, ainda se nota que a inclusão desses estudantes causa desconforto em alguns professores e que, para outros, o processo de inclusão ainda não acontece.

Torna-se essencial, para tanto, a implantação de ações que garantam a matrícula desses estudantes nos três turnos de funcionamento das escolas, em classes que possam incluí-los no que se refere ao acesso ao currículo, socialização entre pares, respeitando a faixa etária e estabelecendo estratégias para que esses estudantes se apropriem dos saberes escolares e não só garantam suas presenças físicas nestes espaços. Além disso, devem ser oferecidas ações pedagógicas e sociais, tendo como princípio básico o entendimento e o respeito às especificidades das duas modalidades investigadas, a saber: a EJA e a Educação Especial.

Assim, considerando o aumento da procura dos estudantes jovens e adultos pela educação formal, a escola e suas equipes gestoras e docentes devem promover mudanças, pensar em estratégias para tornar a educação escolar acessível, buscando acolher e "envolver" todos os estudantes. Para isso, é necessário continuar garantindo a matrícula, mas é urgente garantir também a permanência desses estudantes e, assim, o seu processo de escolarização, de aprendizagem significativa, de socialização e inserção na sociedade em que vivem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEEP, 2008.

CHRISTOFOLI, M. C. P. A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. *In:* SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 23-27.

DANTAS, Tânia . R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

FERREIRA, W. B. EJA & deficiência: estudo sobre a oferta a modalidade EJA para estudantes com deficiência. *In*: AGUIAR, M. A. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas? Recife, PE: MEC/SECAD; Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância, 2009.

IRELAND, T. D. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. *In:* TÂNIA REGINA, T.; /ANTONIO AMORIM, A.;/ GILDECI DE OLIVEIRA, G. (oorg.). **Pesquisa, formação e direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 23-27.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. *et al*. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília, DF: UNESCO Brasília, 1998. Unesdoc. ED/90/CONF/205/1. Versão em português. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 3 out. 2016.

Sobre os autores

ANA LÚCIA AMARAL FREITAS

Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado da UESC, vinculada à Pró-reitoria de Graduação, atuando na área de Educação especial/inclusiva. Possui Especialização em Supervisão Escolar, pela Universidade Salgado de Oliveira-RJ, Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (habilitação em matérias pedagógicas-1994 e habilitação em educação pré-escolar-1996). Tem experiência em ensino e em gestão na área da Educação Infantil, coordenação pedagógica do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana, gestão de processo na área de educação de jovens e adultos trabalhadores, no Serviço Social da Indústria- SESI Feira de Santana e docência universitária. Ultimamente, seus estudos estão voltados para compreender como ocorre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior.

ANA MARIA DIAS GALVÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Psicopedagoga (UNIFAC), Mestre em Educação (FACED-UFBA) e doutoranda em Educação e Diversidade (FACED-UFBA). Pedagoga do Instituto Federal da

Bahia (IFBA) e professora de Educação Inclusiva do município de Salvador. E-mail: anamaria.ifba@gmail.com

CARINA PIMENTEL SOUZA BATISTA

Professora Assistente do Departamento de Saúde da Família da Faculdade de Medicina da Bahia (FMB), da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Saúde Coletiva; Integrante da Pesquisa Desenvolvimento Infantil no Contexto da Atenção Básica (DICA) do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA.

DEYSIENE CRUZ SILVA

Graduada em Serviço Social. Especialista em Educação e Pobreza/ Gerontologia. Mestranda em Educação de Jovens e Adultos– MPEJA. Membro do Grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva – PROGEI/UNEB. Atua na Especialização de Direitos Humanos na Defensoria Pública do Estado da Bahia. Docente na Universidade de Salvador. E-mail: deysienecruz@hotmail.com

FERNANDA MATRIGANI MERCADO GUTIERRES DE QUEIROZ

Pedagoga e Psicóloga. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Departamento de Educação I. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Humano, Universidade de São Paulo, USP. Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Especialista em Educação Especial e Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Membro do Grupo de Pesquisa GEINE/UFBA.

GENIGLEIDE SANTOS DA HORA

Doutoranda da Universidade Federal da Bahia, UFBA, com o tema de pesquisa: "Tendências pedagógicas de práticas inclusivas: vozes de professores". Em 2002 concluiu o Mestrado em Educação na UFBA. Concluiu sua licenciatura na Universidade Católica de Salvador (UCSAL) em 1995. Em 1997 concluiu o curso de Pós-graduação em Psicopedagogia (1999) e o de Metodologia da Didática no Ensino Superior. Em 2005, tornou-se Professora Assistente do Departamento de Ciências da Educação (DCIE), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É Pesquisadora da Educação Inclusiva e Formação de Professores. Membro Titular da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) desde 1994. E-mail: gshora1@hotmail.com

IVETE MARIA DOS SANTOS

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (Universidade do Estado da Bahia – UNEB). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz, vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET – UESC). Coordenou o subprojeto Interdisciplinar em Educação Especial (PIBID/

CAPES). Também foi coordenadora institucional do projeto intitulado "Formação Inicial e Continuada de Professores e Educação Inclusiva" (PRODOCÊNCIA/UESC). Realiza pesquisa na área de Formação de Professores para a Educação Inclusiva e integra o grupo de pesquisa Inclusão e Sociedade (UNEB). E-mail: ives_maria@yahoo.com.br

JEANE CAFESEIRO SANTOS DA HORA

Concluiu o curso de Pedagogia em 2006 na Universidade Católica de Salvador (UCSAL); em 2008 concluiu o curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA); atua na Coordenação Administrativa dos Cursos do Núcleo de Pós-Graduação de Itabuna (NPGI), desde 2010 até a atualidade, ações vinculadas ao Instituto Superior de Educação Ocidente (ISEO); Colaboradora Voluntária de Pesquisas em Educação Inclusiva do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: jeanecafeseiro@ig.com.br

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA

Professor Titular do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Mestre e Doutor em Educação; Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Vulnerabilidade e Saúde (NIEVS) e do Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado; Coordenador Institucional do Programa

de Iniciação à Docência da UEFS e Conselheiro do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA).

JOSE ANTÔNIO SOUZA MATOS

Mestre em Educação – PPGE/UFBA; Especialista em Neuropsicologia e em Metodologia do Ensino Superior; Pedagogo; Professor das Redes Estadual da Bahia e Municipal do Salvador; Conselheiro Estadual de Educação/BA; Coordenador do Pronatec Prisional/ Ba. E-mail:jasmatos@bol.com.br

KATIÚSCIA PEREIRA DA SILVA ANJOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (2006); Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar pela FACCEBA (2008); Especialização em Formação Pedagógica para Educação Inclusiva (FORPEI), ações vinculadas ao Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC (2016). Pós-Graduanda do Curso Saúde Escolar pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Integrante do Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva (GTEI) da UESC. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Itabuna-Ba e atua no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, no GACC – Sul Bahia e no Hospital Manoel Novaes. E-mail:katiuscia2006@yahoo.com.br

KERCIA CRISTINE ROSÁRIO ASSIS

Graduanda em Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pelo Centro de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). Atualmente Bolsista PIBIC/FAPESB com o projeto Acessibilidade de crianças com deficiência a espaços públicos de lazer. Voluntária no projeto (PIBIT/Cnpq) Parque infantil: protótipo de balanço para criança com deficiência física. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA) da UFRB. Áreas de interesse relacionadas aos temas de acessibilidade, sustentabilidade, psicologia do desenvolvimento, educação especial e Tecnologia Assistiva. E-mail: kcr.assis@gmail.com

LÍGIA MARIA PRESUMIDO BRACCIALLI

Livre-docente em Reabilitação Física pela UNESP, Campus de Marília. Doutora em Educação Física pela UNICAMP. Mestrado em Educação Física pela UNICAMP. Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP Marília. Vice-líder do grupo de pesquisa Deficiências físicas e sensoriais.

LUCIMÊRE RODRIGUES DE SOUZA

Licenciada em Pedagogia e Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Mestre em Educação Especial e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial - GEPEE/UEFS; Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade – NAU/UEFS. Coordena a reaplicação da pesquisa "Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade", junto ao GEPEE, em escolas da rede pública de Feira de Santana, e do Programa "Observatório de Educação: violência, inclusão e direitos humanos" sob a Coordenação Geral do Professor José Leon Crochíck.E-mail: lrsouza@uefs.br

LUZIA GONÇALVES OLIVEIRA SILVA

Concluiu o curso de Pedagogia em 2007 na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Em 2008 concluiu o curso de Pós-graduação em Neuropsicologia na Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER e IBPEX. Em 2015 concluiu especialização na área de Psicopedagogia Transdisciplinar e, também, o mestrado em Educação – área de Inovação Pedagógica – na Universidade da Madeira, em Funchal, com a dissertação: *Educação do Campo e Inovação Pedagógica*: desafios e possibilidades. Em 2016 tornou-se Especialista em Formação Pedagógica para a Educação Inclusiva (FORPEI/UESC). Monitora de Pesquisa em Educação Inclusiva do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É professora de Atendimento Educacional Especializado no Centro Psicopedagógico da

Educação Inclusiva(CEPEI), em Itabuna, Bahia, e Coordenadora do Ensino Fundamental em Colônia de Una, Bahia. E-mail: luziag1@hotmail.com

MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO

Graduada em Pedagogia pela UEFS. Especialista em Psicopedagogia/Neuropsicologia/Coordenação Pedagógica. Mestranda pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNEB. Membro do Grupo de pesquisa PROGEI- Programa de Educação Inclusiva da UNEB. Coordenadora Pedagógica na rede Estadual de Ensino da Bahia. Coordenadora na Divisão de Inclusão e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, Bahia. E-mail: mauxiliadoramp37@gmail.com.

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE SOUZA

Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista PIBIC-CAPES na pesquisa Acessibilidade curricular no Ensino Superior: reflexões sobre concepções de docentes da UFRB. Mestranda no programa de Pós-Graduação em Microbiologia Agrícola (UFRB).

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA COELHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa

Cruz (UESC, 2006); Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional e Hospitalar pela FACCEBA (2008); Especialização em Formação Pedagógica para Educação Inclusiva (FORPEI), ações vinculadas ao Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2016; Pós-Graduanda do Curso Saúde Escolar pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC);integrante do Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva (GTEI) da UESC. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Itabuna-Ba e atua no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, no GACC – Sul Bahia e Hospital Manoel Novaes. E-mail: eliane_meoc@yahoo.com.br

MARIA JOSÉ DUBOC

Maria José O. Duboc é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Educação Especial pelo Centro Latino Americano de Educação Especial, Havana /Cuba e Doutora em Educação pela Universidad del Mar / Chile. Atua como docente na Universidade Estadual de Feira de Santana, ministrando a disciplina Educação Especial e Políticas da Educação Inclusiva, e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação.

MARIA LÚCIA SILVA SERVO

Professora Pleno do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Doutora em Enfermagem; Membro do Núcleo de Pesquisa Integrada em Saúde Coletiva–

NUPISC; Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva da UEFS, Linha Política, Planejamento e Gestão em Saúde.

MARIANE DE JESUS BATISTA

Graduanda em Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pelo Centro de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) e Bolsista PIBIT/CNPQ com o projeto Parque infantil: protótipo de balanço para criança com deficiência física. Voluntária no projeto Acessibilidade de crianças com deficiência a espaços públicos de lazer. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA) da UFRB. Possui interesse nas áreas de acessibilidade, sustentabilidade, psicologia do desenvolvimento, ergonomia, educação especial e Tecnologia Assistiva. E-mail:marianedejbatista@gmail.com

MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS

Graduado em Filosofia e Letras pela Universidad Central de Barcelona (UCB); Especialização no Instituto de Ciências da Educação (ICE); Doutorado em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid(UCM); Pós-Doutorado em Sóciosemiótica na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). É professor titular aposentado da Universidade Federal da Bahia FACED/UFBA e trabalha como professor Especial vinculado ao Programa de Pós-gradua-

ção em Educação e ao Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento com temas relacionados à formação de professores com questões de sociosemiótica, na construção de conhecimento numa perspectiva sociocultural refletindo sobre matrizes da linguagem e do pensamento, formas de convivência, valores e princípios estéticos e morais, como lugares e não lugares, territórios e ideologias em diversas culturas que constituem os imaginários sociais existentes; focaliza questões e conflitos de inclusão assim com temas de (in)disciplina, violência e educação especial. Contato: magbordas@gmail.com

NELMA DE CASSIA SANDES GALVÃO

Psicóloga e Professora Doutora da UFRB; Membro do grupo de pesquisa educação inclusiva e necessidades educacionais especiais e do grupo de pesquisa interdisciplinar em tecnologia assistiva e acessibilidade, atuando nas linhas de pesquisa ligadas a Psicologia do desenvolvimento, Educação Inclusiva, Interdisciplinariedade em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade; Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA) da UFRB.E-mail: nelmasandes@yahoo.com.br

OTTO VINICIUS AGRA FIGUEIREDO

Pedagogo pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); especialista em Política do Planejamento Pedagógico pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); mestre e doutorando

em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, Portugal. É professor do Departamento de Educação da UEFS dos componentes curriculares Política e Gestão Educacional e Relações Étnico-raciais na Escola; membro do Grupo de Pesquisa FIRMINA Pós-Colonialidade: educação, história, cultura e ações afirmativas (UNEB); pesquisador do Centro de Estudos e Documentação em Educação (CEDE) da UEFS. Foi pró-reitor de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UEFS (2014-2016).

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA

Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA) e integrante do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: onoberto@uneb.br

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia(1994), atuando no curso

de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. É Coordenadora do grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva – PROGEI. É pesquisadora no Centro de pesquisa educacional e desenvolvimento regional – CPEDR. Blog acadêmico:http://progeiuneb.blogspot.com.br/ e Site Acadêmico: www.inclusaodahora.com.br.

RODRIGO DA LUZ SILVA

Licenciado em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista PIBIC na pesquisa Acessibilidade curricular no Ensino Superior: reflexões sobre políticas e práticas pedagógicas na UFRB. Mestrando em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

SÁTILA SOUZA RIBEIRO

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação pela UFBA. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Educação Inclusiva. Formação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Certificada pelo Prolibras em proficiência no Uso e Ensino da Libras e em Tradução/Interpretação (MEC-INEP). Professora de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua e desenvolve pesquisas nas áreas de educação e surdez; Tecnologia Assistiva e Acessibilidade; Educação Inclusiva. É Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa

e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA-CNPq). Desenvolve pesquisas no Grupo de Estudo em Educação Inclusiva (GEINE-UFBA-CNPq) e no Núcleo de Pesquisa sobre Formação para Docência no Ensino Superior, da UFRB-CNPq.E-mail:satila@ufrb.edu.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/7990073246941713

SOLANGE LUCAS RIBEIRO

Graduada em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial/Cuba/Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação pela Universidad Del Mar, Chile. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Atua na graduação nos cursos de Geografia e Pedagogia e na pós-graduação no Mestrado em Educação. É coordenadora de pesquisa do Departamento de Educação e membro do Núcleo GEPEE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial) da UEFS. Investiga as áreas de formação de professores, educação especial/inclusiva, cartografia tátil, educação geográfica. E-mail: solucasr@hotmail.com

SUSANA COUTO PIMENTEL

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Mestrado em Educação Especial pela Universidade

Estadual de Feira de Santana/BA em convênio com o Centro de Referência Latinoamericano para Educação Especial/Cuba. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana e Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde ministra aulas na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, além de desenvolver pesquisas na área de educação inclusiva e tecnologia assistiva. Também atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. É autora do livro intitulado *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva*, publicado pela Editora Vozes em 2012, e organizadora do livro *Universidade e Escola Básica na construção de práticas inclusivas*, publicado pela editora da UFRB em 2013. Tem experiência na gestão acadêmica. E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6636602535604435

SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA

Doutora em Educação (UFBA) e Mestre em Educação (UFBA); Especialista em Educação Especial (UEFS); Licenciada em Educação Física (UEFS); Membro do Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA) e do Grupo de Pesquisa sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE); Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: suzanaufba@hotmail.com

THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

Pós-doutorado em UmeåUniversity, na Suécia. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999). Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador. Atua no curso de pós-graduação em educação e é líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), cadastrado no CNPq. E-mail: tg.miranda@uol.com.brLattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782857H6

O presente livro reúne textos de pesquisadores da área da educação que, a partir de diferentes abordagens e experiências, refirmam o compromisso com a escola inclusiva, para que a todos os brasileiros sejam assegurados acesso, permanência e êxito no processo de escolarização.

Trata-se de uma obra de educadores para educadores e para todos aqueles que lutam e acreditam em políticas indutoras de modificações da estrutura e do funcionamento da escola quer seja na dimensão físicoarquitetônica quer na pedagógica, respeitando a diversidade e a singularidade dos sujeitos que a compõem.

Enfim, longe de apresentar soluções para as questões e as dificuldades cotidianas vivenciadas na educação, esta publicação pretende descortinar olhares e possibilidades a serem explorados no chão da escola.

ISBN: 978-85-5592-105-6